



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver?

La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas

Adriana Patricia Díaz Cuevas

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia

2019

Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver?

La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas

Adriana Patricia Díaz Cuevas

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en educación con énfasis en ciencias sociales y educación
Perfil investigación

Directora:

MSc. en Discapacidad e inclusión social Carol Andrea Bernal Castro PhD(c)

Codirectora:

MSc. en Lingüística Gloria Esperanza Mora Monroy

Línea de Investigación:

Ciencias sociales y educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Instituto de Investigación en Educación

Bogotá, Colombia

2019

El empoderamiento tiene dos dimensiones básicas, íntimamente relacionadas: la personal y la social, que la educación deberá afirmar, desarrollar y promover.

Una educación que promueva el empoderamiento deberá fortalecer las capacidades de los actores – individuales o colectivos– a nivel local y global, nacional e internacional, público y privado.

Susana Sacavino – Vera María Candau

Agradecimientos

Al cielo, por ponerles en mi camino y por darme la fuerza para seguir cuando creí que no podía más.

A Christian, por el amor, la paciencia, la incondicionalidad, la reflexión permanente sobre la vida. Por recordarme siempre la importancia de no permanecer inmóvil ante las injusticias y de cualificarme cada día, y de diferentes maneras y puntos de vista, en aquello que me apasiona. Por recordarme a esa Adriana de 17 años que estaba convencida de que cada día traía su afán y que así había que vivirlos.

A mi mamá, por ser una mujer tan trabajadora que no descansa ni aun cuando se oculta el sol. Por el amor, la comprensión y la compañía. Por esos gestos de apoyo que no siempre he sabido recibir en medio del afán y el caos, pero que reconozco como cargados de amor. Por aportar cada día en la construcción de la mujer que soy desde aquel 4 de abril en que la conocí como mi propio arrebol diario antes del anochecer.

A Martha, por la compañía y el apoyo en los momentos más difíciles, raros y complicados. Por saber cuándo y cómo estar para mí. Porque sé que siempre, y pese a todo, estará ahí para mí, como yo para ella.

A Sebastián, por la disciplina y la resiliencia que desde muy pequeño nos has mostrado y enseñado. Por los abrazos, escasos, que se dieron siempre en el mejor momento.

A mi papá, por la compañía incondicional que me dio cuando era niña. Por haberme encaminado en la lectura desde aquellas noches de cuento.

A la profesora Carol, por su decisión de estar conmigo en este proceso, aún antes de asumir la dirección de la investigación. Por demostrarme que la academia no tiene que ser hostil y despiadada para ser válida y valiosa. Por las reuniones amenas y los comentarios propositivos. Por creer en otras formas posibles de ser maestra; no solo en el discurso, sino en cada interacción y acción. Por haberme presentado con Adriana y Angélica quienes atentamente oyeron mi investigación y se emocionaron conmigo.

A la profesora Gloria, por la confianza y el acompañamiento, no solo en el proceso de este proyecto, sino en la maestría y el ejercicio docente. Por las reflexiones de mi quehacer como estudiante y profesora, tanto en el aula, como fuera de esta. Por el aprendizaje permanente desde el pregrado que sembró en mí el amor por aprender de otras personas mientras les enseñó aquello que sé.

A Guillermo, por ser un alma tan especial, inteligente, maravillosa y brillante. Por cada enseñanza, pregunta y reflexión en las conversaciones más serias, pero también en las más jocosas. Por leerme, comentarme, proponerme, cuestionarme y acompañarme desde el comienzo de formas tan espontáneas, dulces y amorosas.

A Karen y Shery, por su amor y compañía. Por su presencia en mi vida desde hace tantos años, tan pacientes. Por su tenacidad en las rutas tan disímiles que han tomado nuestras vidas.

A Ana y Jess, por su compañía en medio de mi costumbre de alejarme en los momentos difíciles. Por insistir y por nuestra amistad.

Al Programa *Beca de Asistente docente* de la Universidad Nacional de Colombia por el incentivo profesional y económico que me permitió desarrollar este proceso. Ojalá más estudiantes puedan tener oportunidades de esta calidad.

A Roche, por haber existido siempre a mi lado. Por haber esperado pacientemente junto a mí, mientras con esos dulces ojos me veía escribir las primeras líneas de este proyecto. Por haber sido motor para empezar y para terminar. Por haber crecido conmigo y sembrar los sentimientos más auténticos en mí y en él. Por ser un espíritu inagotable ante la vida. Por los días, las noches, los paseos y por cada mañana en mi puerta. Por la incondicionalidad que, pese a todo, permanece en nuestros días de sol, césped y piratas.

Resumen

Las migraciones masivas a la capital obligaron a los colegios distritales a recibir estudiantes con pertenencias étnicas diversas, sin contar con la preparación suficiente para afrontar dicho proceso. El distrito intentó solucionar esta dificultad con el desarrollo de políticas educativas que han pretendido un trabajo intercultural en el aula, sin embargo, esta pretensión no es real actualmente. Teniendo en cuenta este panorama, la presente investigación está interesada en el desarrollo de la identidad étnica de jóvenes focalizados como indígenas en los grados sexto, séptimo y octavo de una institución escolar en la ciudad de Bogotá a través de dos elementos fundamentales en el desarrollo de una identidad cultural: la autopercepción y la percepción del otro sobre sí mismo.

De esta manera, metodológicamente, esta investigación con enfoque cualitativo, diseño descriptivo–interpretativo y desde la perspectiva de análisis de las teorías críticas y decoloniales, permite rastrear discursos de racismo, exclusión e invisibilización a través de las voces de los estudiantes y de los docentes que, si bien surgen en contextos diferentes a la escuela, terminan por afianzarse allí. El rastreo de estas valoraciones y actitudes en la escuela sobre el tema indígena permite develar que los imaginarios y estereotipos no resultan ser razonamientos explícitos en las voces de la comunidad estudiantil, sino que más bien tienen un lugar de ejecución en lo implícito de sus intervenciones y actitudes, lo cual cobra una gran relevancia en sus interacciones diarias. Finalmente, se evidencia una tensión permanente entre reconocer las diferencias, pero también los puntos comunes con aquellas personas que siempre han sido denominadas como “otros” en relación con un “nosotros”.

Palabras clave: identidades culturales étnicas, etnicidad, interculturalidad, multiculturalidad, escuela, contexto urbano.

Abstract

Massive migrations to the capital forced the district schools to receive students with diverse ethnic backgrounds, without having enough preparation to face this process. The District tried to solve this difficulty with the development of educational policies that have sought intercultural work in the classroom. However, this claim being real at present. Considering this panorama, the present investigation is interested in the development of the ethnic identity of young people focused as indigenous in the sixth, seventh and eighth grades of a school institution in the city of Bogotá through two fundamental elements in the development of a cultural identity: self-perception and the perception of the other about oneself.

In this way, methodologically, this research with qualitative approach, descriptive-interpretative design and from the perspective of analysis of critical and decolonial theories, allows to track discourses of racism, exclusion and invisibility through the voices of students and teachers that although they arise in contexts different from the school, they end up taking hold there. The tracking of these values and attitudes in the school on the indigenous ideas allows to reveal that the imaginaries and stereotypes do not turn out to be explicit reasonings in the voices of the student community, but rather have a place of execution in the implicit of their interventions and attitudes, which becomes very important in their daily interactions. Finally, there is a permanent tension between recognizing the differences, but also the similar characteristics with those people who have always been referred to as "others" in relation to a "us".

Keywords: ethnic cultural identities, ethnicity, interculturality, multiculturalism, school, urban context.

Contenido

Resumen.....	IX
Lista de tablas.....	XIII
Lista de ilustraciones	XIV
Lista de dibujos	XV
Lista de textos de estudiantes.....	XVI
Introducción	1
Dos escenas, una lista y un enfoque como elementos de partida	3
Pregunta de investigación.....	5
Objetivos.....	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos.....	5
Justificación.....	6
Estructura del texto.....	8
Capítulo 1. La escuela multicultural como lugar de encuentros y desencuentros: experiencias investigativas	11
1.1 Prácticas y rasgos étnicos en medio de las sociedades mayoritarias	12
1.2 Trabajos en la educación formal sobre las identidades étnicas en Bogotá.....	22
1.3 Reflexiones y caminos por explorar	29
Capítulo 2. Conceptualizaciones acerca de la etnicidad, la identidad étnica y la escuela multicultural.....	33
2.1 Construcción de la identidad	34
2.2 Etnicidad e identidad cultural étnica	41
2.3 Diversidad en la escuela y la escuela multicultural	47
Capítulo 3: Marcos de acción y políticas educativas interculturales	59
3.1 Marcos internacionales de las políticas de diversidad.....	59
3.2 Políticas públicas para la educación indígena.....	60
3.3 Educación intercultural en Bogotá	62
3.4 El colegio Integrada la Candelaria.....	64
Capítulo 4. Ruta para abordar la investigación.....	69
4.1 Perspectiva y enfoque.....	69

4.2	Participantes.....	71
4.3	Recolección de datos	72
4.4	Análisis de datos.....	77
Capítulo 5. Autopercepciones étnicas de los estudiantes focalizados como indígenas 81		
5.1	Pertenencia étnica y apropiación	81
5.2	Descripción de sus rasgos étnicos y actitudes frente a estos	92
5.2.1	Territorio.....	93
5.2.2	Prácticas.....	95
5.2.3	Lengua	99
5.3	Proceso escolar	102
5.3.1	Relaciones y trato mutuo	103
5.3.2	Enseñanza – aprendizaje.....	107
Capítulo 6. Valoraciones y actitudes de docentes y estudiantes frente a los rasgos étnicos.....110		
6.1	Imaginario y representaciones sobre lo indígena.....	111
6.1.1	Descripción física	114
6.1.2	Lengua	119
6.1.3	Prácticas y costumbres.....	122
6.2	Proceso escolar	127
6.2.1	La “identificación” escolar	127
6.2.2	Las relaciones y el trato mutuo.....	129
6.2.3	Enseñanza y aprendizaje.....	132
6.3	Diversidad étnica en la escuela, la duda entre reconocerse como iguales o diferentes	134
6.3.1	Identificación de las diferencias	134
6.3.2	Identificación de las similitudes	138
Capítulo 7. La idea de la escuela intercultural en Bogotá.....143		
7.1	El deber ser en la escuela y la ciudad	144
7.2	Desconocimiento de la etnicidad en medio de las políticas “interculturales”	147
7.3	Trabajo con y para la diferencia en la escuela.....	150
Conclusiones y recomendaciones.....157		
Anexo 1: Entrevista a estudiantes focalizados como indígenas165		
Anexo 2: Entrevista a docentes de la institución.....167		
Anexo 3: Entrevista a estudiantes no focalizados169		
Bibliografía171		

Lista de tablas

Tabla 1: Resumen prácticas y rasgos étnicos en medio de sociedades mayoritarias	22
Tabla 2: Resumen trabajo en la educación formal sobre las identidades étnicas	29
Tabla 3: Resumen marco conceptual	57
Tabla 4: Implementación de instrumentos en el desarrollo de los objetivos. Elaboración propia	76
Tabla 5: Componentes de la fase analítica para entrevistas y dibujos (Pardo Abril, 2013, p. 140)	78
Tabla 6: Presentación de análisis. Elaboración propia.....	79
Tabla 7: Matriz de caracterización de estudiantes focalizados	86
Tabla 8: Esquematización de percepciones de compañeros y docentes realizado en Nvivo	112
Tabla 9: Matriz de caracterización de compañeros y estudiantes entrevistados.....	113

Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Nube de palabras realizada en Nvivo a partir de las entrevistas a compañeros	140
Ilustración 2: Nube de palabras realizada en Nvivo a partir de las entrevistas a docentes	140
Ilustración 3: Nube de palabras entrevistas a estudiantes focalizados realizada en Nvivo	154
Ilustración 4: Nube de palabras entrevistas a compañeros y profesores realizada en Nvivo	154

Lista de dibujos

Dibujo 1: AJ - Grado 602.....	82
Dibujo 2: MAP - Grado 602	83
Dibujo 3: MJ - Grado 701	83
Dibujo 4: SDD - Grado 801	84
Dibujo 5: VU - Grado 801	85
Dibujo 6: EVG - Grado 701	114
Dibujo 7: LMM - Grado 801	114
Dibujo 8: SOO - Grado 801	116
Dibujo 9: MPM - Grado 701.....	116
Dibujo 10: LDM - Grado 701	116
Dibujo 11: SL - Grado 801	117
Dibujo 12: NAL - Grado 701	118
Dibujo 13: JAN - Grado 801.....	119
Dibujo 14: ICR - Grado 801	122
Dibujo 15: ALC - Grado 801	122
Dibujo 16: KDM - Grado 701.....	123
Dibujo 17: DAG - Grado 602	124
Dibujo 18: JAA - Grado 602.....	124
Dibujo 19: DAR - Grado 602.....	125
Dibujo 20: JSS - Grado 701	125
Dibujo 21: VHA - Grado 801	126
Dibujo 22: NCP - Grado 602	126
Dibujo 23: JDD - Grado 801.....	138

Lista de textos de estudiantes

Texto de estudiante 1: JDM - Grado 801	114
Texto de estudiante 2: JAN - Grado 801.....	115
Texto de estudiante 3: KGN - Grado 701	119
Texto de estudiante 4: MPM - Grado 701.....	119
Texto de estudiante 5: AGN - Grado 802	120
Texto de estudiante 6: BL - Grado 801.....	120
Texto de estudiante 7: LDR - Grado 602.....	123
Texto de estudiante 8: LFM - Grado 602.....	123
Texto de estudiante 9: RDS - Grado 801	135
Texto de estudiante 10: MAG - Grado 801.....	135
Texto de estudiante 11: LST - Grado 602.....	135
Texto de estudiante 12: SSO - Grado 602.....	135
Texto de estudiante 13: BCC - Grado 701	136
Texto de estudiante 14: MQZ - Grado 801	136
Texto de estudiante 15: VDU - Grado 801	137
Texto de estudiante 16: HML - Grado 801	137
Texto de estudiante 17: MJ - Grado 701.....	138
Texto de estudiante 18: JDN - Grado 602.....	139
Texto de estudiante 19: NLG - Grado 701.....	139
Texto de estudiante 20: YRA - Grado 602	149

Introducción

Caminar por el centro de Bogotá sin más interés que oír a las personas y observar sus interacciones brinda la posibilidad de percibir varios de los problemas sociales que vivimos, por esta razón considero pertinente traer dos escenas concretas que alguna vez presencié con el objetivo de ilustrar la naturaleza de esta investigación. La primera se desarrolla un día entre semana en un apartamento de la Candelaria. En el piso de abajo oigo el llanto y los chillidos de un niño que entre sollozos grita: - ¡No quiero ir al colegio! -. Inmediatamente, oigo la voz de una mujer que afanada le dice que no puede llevárselo al trabajo y que por ende tiene que dejarlo en el colegio. Mis vecinos de aquel entonces son parte del pueblo inga en Bogotá y habían llegado del departamento de Putumayo más o menos dos años antes; sin embargo, la adaptación a la ciudad aún no era total, especialmente para los niños. Mientras oía atenta, el niño le decía a su mamá que no quería ir al colegio porque no conocía a nadie, no era su gente y lo miraban raro. Ella le respondía que en su trabajo ella también se encontraba con gente que no le gustaba pero que tenían que acostumbrarse. Las voces se silenciaron en el piso de abajo pero allí iniciaron mis preguntas acerca de las escuelas multiculturales en la ciudad.

La segunda escena tuvo lugar algún día en una calle de la Candelaria. Me encontré un grupo de jóvenes en sudadera de colegio que rodeaba a otro entre risas y bulla mientras le decían que se cortara el cabello, que el cabello largo no era de hombres ni por más indígenas que fueran. Continué mi camino, pero me quedé pensando en la escena. En aquel momento, el lenguaje y actitud agresiva de los jóvenes y el silencio y la actitud pasiva del estudiante de cabello largo, así como la escena de mis vecinos con el niño de familia inga, me invitaron a reflexionar acerca de la situación que viven los estudiantes indígenas en los colegios de Bogotá. Esto teniendo en cuenta las migraciones masivas que se dieron en Colombia a causa del conflicto armado interno o de la búsqueda de mejores oportunidades

sociales y económicas para su vida que ha llevado a muchas familias a mudarse a los centros urbanos.

Aunque he trabajado como profesora universitaria algún tiempo y he tenido la oportunidad de compartir con estudiantes de diversas procedencias étnicas, mi experiencia no llega hasta un contexto que tan explícitamente busca la homogeneidad de los estudiantes como el colegio (Illich, 1985; Zúñiga Chaves, 2003), razón por la cual encamino esta investigación hacia la idea de educación escolar intercultural en Bogotá. En este momento me pregunto cómo habrá sido el proceso escolar de aquel niño de familia inga, no solo en lo académico, sino en lo convivencial, cómo la situación que observé pudo haber afectado la imagen física y la pertenencia indígena de aquel muchacho; es decir, me cuestiono si en algún momento habrá cortado su cabello por esta situación, si realmente se reconocía como indígena en un contexto en el cual sus compañeros así lo llamaban, qué papel estaba teniendo la escuela en estas situaciones y qué tipo de valoraciones sobre el tema indígena tenían los estudiantes. Seguramente, nunca podré dar una respuesta para los primeros interrogantes; sin embargo, los dos últimos dan lugar al interés de este trabajo de investigación: el desarrollo de la identidad étnica en los contextos escolares multiculturales de la ciudad.

Por mi experiencia, sé que cuando un estudiante indígena llega a la universidad, en la mayoría de casos, se autoreconoce como tal por razones que van desde el orgullo que ellos representan para su comunidad, hasta la importancia política que les implica ser indígena y profesional. No obstante, las escenas con las cuales inicié este texto me hicieron pensar que en el ámbito escolar el tema de las identidades étnicas indígenas, al parecer es muy diferente. Por esta razón, como pregunta general, me interesa ahondar en la comprensión de la manera en que se construyen las identidades étnicas de los estudiantes en un colegio multicultural de Bogotá. Decidí entonces acercarme al lugar en el cual mis preguntas sobre las escuelas multiculturales iniciaron: el colegio Integrada la Candelaria en el centro de la ciudad.

Es importante aclarar, que, si bien los colegios públicos en Bogotá no estaban preparados para trabajar desde las diferencias y particularidades de los estudiantes que

llegaban en la época más aguda de migración, desde el año 2012 se ha implementado el programa distrital *Volver a la escuela*, con el apoyo de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital (SED), el cual expone en sus objetivos principales el desarrollo de estrategias para evitar la discriminación en el ámbito escolar y el desarrollo de herramientas para dar respuesta a diferentes necesidades de los estudiantes. El área de educación intercultural se ha implementado específicamente como estrategia para apoyar a los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas en su integración al sistema educativo distrital (Secretaría de Educación Distrital, 2015; Velasco Cerinza, 2016). Al iniciar el año 2018, el Colegio Integrada la Candelaria abre sus puertas a este programa de la secretaria como respuesta al número cada vez más alto de estudiantes indígenas que ingresaban a la institución y no continuaban con su proceso escolar. Por esta razón, al presentar este trabajo de investigación en el colegio, las directivas reaccionaron de forma positiva y mostraron interés en continuar ahondando en las estrategias de trabajo con sus estudiantes indígenas.

Dos escenas, una lista y un enfoque como elementos de partida

Luego de presenciar las dos escenas ya descritas y exponer el proyecto en la institución, la dirección me facilitó una lista de los “estudiantes indígenas” del colegio. Cuando les pregunté por los criterios que dieron lugar a dicho documento me contaron que la identificación se había hecho de manera unilateral: el grupo designado como indígena se había identificado a partir de los rasgos físicos y apellidos de los estudiantes y sus familiares; posteriormente, a partir de los apellidos, la SED aprobó esta lista como idónea por medio de un docente de su programa *Volver a la escuela*. En resumen, los “estudiantes indígenas”¹ jamás han reconocido ante la institución una pertenencia o ascendencia indígena, sin embargo, se les asignan espacios y actividades específicas, que aparentemente

¹ Para efectos de la escritura de este documento, y teniendo en cuenta que los estudiantes en ningún momento se autodenominaron como indígenas frente al colegio, sino que se trató de una asignación impuesta, usaré la expresión *focalizados como indígenas* o simplemente *focalizados* hasta que en cada caso sea evidente si los estudiantes confirman si se autoreconocen como indígenas o no.

hacen parte de una serie de acciones afirmativas, por pertenecer a dicho grupo. Por esta razón, incluí en esta investigación las autopercepciones de estos jóvenes frente a su identidad étnica y las valoraciones y actitudes que tienen los docentes y sus compañeros frente al tema indígena, ya que, aunque ellos necesariamente no se han presentado como indígenas, sí hay actividades del programa *Volver a la escuela* que les exigen estar en otros espacios mientras estudiantes y profesores permanecen en el aula regular.

Al encontrarme con estas situaciones fue inevitable recordar la reflexión que hace Catherine Walsh (2005, 2009) desde la perspectiva decolonial, entendida como una visibilización de las luchas basadas en las personas, sus prácticas sociales, epistémicas y políticas contra la colonialidad vinculada al capitalismo. Este pensamiento tiene como objetivo reconstruir conscientemente el ser, el poder y el saber, proponiendo un pensamiento, que, aunque mantiene como referencia el pensamiento dominante, se dedica a evaluarlo y confrontarlo de forma permanente. Por esta razón, la investigación se enmarca en una perspectiva que reconoce la relación entre colonialismo, como marco de dominación y explotación en donde la soberanía de un pueblo está en otro pueblo, y colonialidad como un proceso más profundo y duradero en donde las relaciones intersubjetivas están mediadas por un mercado capitalista, la idea de raza, la invasión y naturalización del imaginario del otro, la invisibilización y la subalternización (Maldonado Torres, 2007; Quijano, 2005). Así, aunque el problema de los textos didácticos, el ideal de un buen trabajo académico y la noción de un sentido común que Quijano (2005) enuncia en su texto *Colonialidad del poder* empiezan a generar preocupaciones en algunos lugares escolares, situaciones como la noción de la autoimagen y las aspiraciones de los pueblos y sujetos aún se mantienen al margen de la problematización.

El objetivo general de esta investigación fue describir de qué manera se construyen las identidades étnicas de los estudiantes de media secundaria en el Colegio público Integrada La Candelaria en Bogotá. Para tal fin, fue fundamental conocer las autopercepciones que tienen los estudiantes focalizados como indígenas con respecto a su identidad étnica en el colegio; identificar las valoraciones y actitudes que algunos docentes y estudiantes tienen frente los rasgos identitarios étnicos de las personas indígenas; y

reflexionar acerca del papel que tienen los imaginarios y las valoraciones sociales en la construcción de identidades étnicas en el contexto multicultural de la institución.

Pregunta de investigación

¿De qué manera se construyen las identidades étnicas de los estudiantes en un colegio multicultural de Bogotá?

Objetivos

Los siguientes objetivos se plantean en el marco de las condiciones concretas del Colegio público Integrada La Candelaria en Bogotá, con los estudiantes de media secundaria (sexto, séptimo y octavo).

Objetivo general

Describir de qué manera se construyen las identidades étnicas de los estudiantes de media secundaria en un colegio multicultural de Bogotá a partir de sus autopercepciones y las valoraciones y actitudes de sus compañeros y docentes.

Objetivos específicos

1. Conocer las autopercepciones que tienen los estudiantes focalizados como indígenas en los niveles de media secundaria con respecto a su identidad étnica en el colegio.
2. Identificar las valoraciones y actitudes que algunos docentes y estudiantes de media secundaria tienen acerca de los rasgos identitarios étnicos de las personas indígenas.
3. Reflexionar acerca del papel que tienen los imaginarios y las valoraciones sociales en la construcción de identidades étnicas en el contexto multicultural de la institución.

Justificación

El desplazamiento en Colombia ha dado lugar a esos *territorios mutantes* (Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, 2015) en donde la ruralidad empieza a perder su límite con la urbanidad, los campesinos y los indígenas comienzan a compartir ciertas prácticas en su necesidad de mantener vivas sus tradiciones y las ciudades adoptan una población nueva que trae consigo los rezagos de la guerra, el miedo de lugares ajenos a ellos y la esperanza de un mejor futuro. Por esta razón, en una sociedad pluricultural y heterogénea como la colombiana es pertinente reconocer la multiplicidad de maneras con que se aprende y se cuida del otro en los diferentes contextos. Es fundamental dar un vuelco a las metodologías que involucran en su filosofía ese '*autrement qu'être*' (Levinas, s.f, citado por Prado, 2004) el cual hace referencia a las múltiples y diversas maneras de ser de las personas y la construcción de otro mundo posible en donde la educación escolar es cimiento de dicho objetivo.

La propuesta de pensar la educación desde América Latina y específicamente desde las particularidades, encuentros y desencuentros de los pueblos indígenas colombianos con sus identidades tiene por objetivo pensar y hacer pensar en las contradicciones que existen cuando presentamos la diversidad cultural del país como un título ante el mundo, pero ignoramos las múltiples problemáticas que desde la pluralidad cultural se ignoran o se atienden superficialmente. Resulta fundamental entender desde dónde se habla para mantener un juicio crítico y compromiso con lo que se hace y lo que se evita (Prado, 2004), reflexionando de esta manera, y de forma conjunta entre indígenas y no indígenas, sobre lo que ha significado para la formación de concepciones y sistemas de socialización y poder colonizadores en espacios tan importantes para estos propósitos como la escuela. Esto ya que los pueblos indígenas han estado marginados e invisibilizados en el contexto nacional bajo la idea de una sola bandera, un territorio aparentemente común y una lengua que ha silenciado otras que también existen en el país, sin embargo, al migrar a las ciudades esta situación se torna más crítica.

En principio, mi propósito personal, aquel que ha motivado este estudio (Maxwell, 1996), fue analizar qué está pasando en la institución con las identidades étnicas de los

estudiantes focalizados. Por conversaciones con mis estudiantes en la universidad sé que siempre han tenido lazos fuertes con sus comunidades y que esto ha potenciado su identidad étnica, pero en los colegios la situación es diferente dado que la mayoría de las familias se han movilizadado contra su voluntad y sin aparente posibilidad de regreso. Teniendo conocimiento de que la dirección del colegio conoció, solicitó y aceptó el programa de la SED puedo suponer que como institución reconocen la necesidad de ejecutar acciones diferentes en sus aulas multiculturales para evitar caer en prácticas que terminen por invisibilizar esta situación; sin embargo, me resultó interesante indagar acerca de cuál es el tratamiento que se le da a las identidades, ya que aunque el programa contempla el trabajo con docentes y el total de estudiantes en el tema de contenidos y conocimientos ancestrales para generar valoraciones positivas sobre el tema indígena, sus actividades y lineamientos no contemplan nada específico frente a la metodología para identificar a los estudiantes indígenas en la institución o en relación con el tema de la individualidad identitaria étnica en medio de la idea de la interculturalidad.

Como propósito práctico (Maxwell, 1996), mi investigación buscó comprender de qué manera se construyen las identidades étnicas de los estudiantes en un colegio con contexto multicultural en Bogotá. Así, conocí las autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas, identifiqué las valoraciones y actitudes de algunos de sus docentes y compañeros y desarrollé una serie de reflexiones acerca del papel que tienen los imaginarios y las valoraciones en la construcción de las identidades étnicas en la institución.

Finalmente, mi propósito investigativo (Maxwell, 1996) buscó aportar a la comprensión de la situación identitaria étnica de los estudiantes de la institución que han sido focalizados como indígenas. La recopilación de las autopercepciones de estos jóvenes y sus actitudes frente a su identidad étnica y las valoraciones y acciones del resto de la comunidad escolar sobre las identidades indígenas podrán ser un insumo importante en la orientación no solo del programa en el colegio, sino de las prácticas cotidianas de estudiantes y docentes. Adicionalmente, dadas las normativas, políticas estatales, distritales y locales, que han sido desarrolladas en el *Capítulo 3: Marcos de acción y políticas educativas interculturales* de este texto, las conclusiones de este trabajo pueden contribuir a

nutrir la discusión de las políticas normativas que actualmente se están proponiendo en implementando en Colombia.

Si bien es pertinente reconocer las limitaciones que un trabajo académico tiene en el marco de la praxis distrital y nacional en los temas de pueblos en contacto, vale la pena mencionar que no resulta presuntuoso considerar los resultados de esta investigación como una invitación al desarrollo de un diálogo crítico en el tema de las políticas. Esto pues, como se verá más adelante, las propuestas están plasmadas en el papel, sin embargo, cuando empiezan a operar, en muchas ocasiones, en lugar de contribuir a la solución del problema generan más disgregación.

Estructura del texto

El desarrollo de este trabajo de investigación lo hago a partir de siete capítulos más la presentación de conclusiones y recomendaciones. El primer capítulo, *La escuela multicultural como lugar de encuentros y desencuentros: experiencias investigativas*, da cuenta de algunos procesos investigativos en el tema que he considerado pertinentes para contrastar los resultados de este proyecto a la luz de diferentes perspectivas y contextos. En la primera sección expongo una serie de tensiones y propuestas de resistencia en contextos multiculturales latinoamericanos; en la segunda doy cuenta de los trabajos que se han hecho en la ciudad en el tema de identidades étnicas; y cierro el capítulo con una serie de reflexiones a partir de las investigaciones presentadas.

Conceptualizaciones acerca de la etnicidad, la identidad étnica y la escuela multicultural es el segundo capítulo y allí presento las bases teóricas que tuve en cuenta para la preparación de instrumentos y análisis de datos. En este capítulo hay tres secciones específicas que fueron pensadas para lograr una mejor estructuración del contenido epistémico de esta investigación. A partir de la organización de lo más a general a lo particular los tres apartados son: *Construcción de la identidad, Etnicidad e identidad cultural étnica* y *Diversidad en la escuela y la escuela multicultural*.

En el tercer capítulo titulado *Marcos de acción y políticas educativas interculturales* expongo una serie de políticas y normativas a nivel internacional, nacional, distrital e

institucional que contemplan la diversidad en las aulas y dan cuenta de una serie de lineamientos concretos para su aplicación. El capítulo cuarto da cuenta del camino y estrategias que esta investigación tomó; en *Ruta para abordar la investigación* presento las reflexiones metodológicas que se tuvieron en cuenta para desarrollar el proyecto, así como los componentes analíticos propios de la recolección y análisis de datos.

Autopercepciones étnicas de los estudiantes focalizados como indígenas es el quinto capítulo y el primer momento de la presentación y análisis de resultados. Allí doy cuenta de las voces de los estudiantes en relación a sus autodenominaciones étnicas, los rasgos que asocian a sus etnicidades y los contextos en los que creen pertinentes exteriorizarlos. Además, retomo sus voces para reflexionar sobre sus procesos en la institución desde dos aspectos concretos: las relaciones y el trato mutuo y su percepción del proceso de enseñanza–aprendizaje que han tenido. En el sexto capítulo, *Valoraciones y actitudes de docentes y estudiantes frente a los rasgos étnicos*, retomo los discursos de algunos docentes y estudiantes sin focalización étnica por la institución para recabar en los imaginarios y representaciones que existen acerca de lo indígena y que se expresan en los procesos de identificación étnica en la escuela, las relaciones y los contenidos y prácticas en el aula. En este capítulo también hago una breve reflexión acerca de la tensión que se evidenció en los discursos al buscar identificar similitudes y diferencias específicas con relación a ese saber, en muchas ocasiones desconocido, sobre lo indígena.

El último capítulo de presentación y análisis de resultados es *La idea de la escuela intercultural en Bogotá*. En este apartado propongo una reflexión acerca del papel que tienen los imaginarios y las valoraciones sociales en la construcción de identidades étnicas en el contexto multicultural de esta institución. Para tal fin expongo algunas voces de docentes y estudiantes que confluyeron en temas como la idea de un deber ser en cualquier lugar cuando se tiene una pertenencia étnica clara, el problema en la idea de etnicidad como un proceso exclusivo de aquellos que son considerados “diferentes” y los inconvenientes que han surgido en el trabajo con una idea de interculturalidad basada en lineamientos distritales, pero con vacíos en los campos de acción propios de cada persona. El documento finaliza con una serie de conclusiones y recomendaciones en términos investigativos, prácticos y personales, producto del desarrollo de este trabajo.

Capítulo 1. La escuela multicultural como lugar de encuentros y desencuentros: experiencias investigativas

Escribir es una manera de abrir suavemente las heridas con las manos para ver qué sucede dentro y, a continuación, contarlo del mejor modo, con los ojos.

Marwan

En este capítulo daré cuenta de las investigaciones a nivel internacional, latinoamericano y nacional que se han desarrollado en torno a elementos claves de esta investigación y que se pueden enmarcar en las prácticas y rasgos identitarios étnicos que deciden mostrarse u ocultarse en diferentes contextos a raíz de una serie de violencias y reivindicaciones en cada espacio geográfico y los trabajos sobre las identidades étnicas en la escuela formal. Conviene mencionar que he decidido trabajar desde un contexto latinoamericano dadas las particularidades que compartimos en diversos aspectos con algunas de las regiones de este contexto geográfico, esto con el objetivo de conocer cuál es el tratamiento que se le da a estos temas en lugares con situaciones geopolíticas muy similares a la nuestra. A partir del análisis hermenéutico y crítico de las investigaciones para la transformación de su significado, tal como lo propone Guevara Patiño (2016), al final del capítulo doy cuenta de algunas reflexiones que serán fundamentales para el análisis de los datos tomados en la investigación.

1.1 Prácticas y rasgos étnicos en medio de las sociedades mayoritarias

En el contexto latinoamericano son diversas las propuestas metodológicas y de evaluación de experiencias que dan cuenta de estas prácticas y rasgos identitarios de pueblos minorizados que resisten en medio de una sociedad mayoritaria. En México por ejemplo, Horbat (2013) y Barriga (2008) exponen datos acerca de los Estados de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán y Culhuacán, respectivamente, los cuales cuentan con población indígena migrante que vive procesos de discriminación y exclusión por su identidad étnica en el ambiente escolar. Las situaciones de exclusión son muy variadas e incluyen críticas a su cosmovisión y lengua. Un ejemplo muy concreto es el caso de los docentes quienes sienten que detrás de un estudiante que habla en lengua materna hay un insulto hacia ellos y por ende deciden sacarlos del salón o darle golpes en la cabeza. Esta situación induce a los estudiantes indígenas a tomar la decisión de no hablar en lengua materna y no exponer de ninguna manera su identidad indígena sino acoplarse a la que la escuela considera normal (Horbat, 2013). En el caso de la investigación de Barriga (2008), es posible evidenciar que si bien se implementa en una institución el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* y el proyecto *Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes*, desde la directora hasta parte de los docentes dejan ver un desdén por la idea de que en el colegio existan personas indígenas. De los hallazgos más interesantes de la investigación está el hecho de que los niños y niñas indígenas tienden a no autoreconocerse como pueblo por el temor a las burlas, los estigmas, el racismo y el desprecio. Por ende, el reconocimiento de su herencia indígena la hacen otras personas, según la autora, a partir de su color de piel y el desempeño deficiente en los procesos escolares.

También en México la música rap se ha convertido en herramienta de resistencia y memoria, pero también ha jugado un papel clave en el reconocimiento y autoreconocimiento. Juan Doncel de la Colina y Emmanuel Talancón (2017) presentan en su investigación la manera en la cual jóvenes indígenas emigrados a la ciudad transmiten y difunden su ideología y valores a través de este género musical. Específicamente se centran en las letras e integrantes del grupo Nueva República, quienes son de origen

Náhuatl y emigrados a Monterrey, además, cursan estudios universitarios y en sus narrativas orales han encontrado la manera de ser agentes del cambio social.

En esta búsqueda de reconocimiento, la investigación que hacen Llanos Erazo y Sánchez (2016) en Ecuador evidencia que los cambios culturales y las identidades indígenas de los indígenas jóvenes es, por un lado, una construcción inesperada para los adultos en términos de vestimenta, lengua y consumos; sin embargo, fueron estos procesos de movilidad geográfica, en medio de los cuales tiene lugar la investigación, los cuales han facilitado el surgimiento de territorios en la red que se convierten en plataforma para impulsar nuevas formas de pensar, vivir y hacer comunidad étnica indígena. Dicho de otra manera, las plataformas tecnológicas para estos jóvenes indígenas en Ecuador han dado lugar a una comprensión y fortalecimiento de su identidad indígena.

En Argentina, Ana Carolina Hecht y Mariana García (2010) exponen una serie de reflexiones acerca de las categorías étnicas que niños y niñas usan en un barrio toba (*qom*²) en la periferia de Buenos Aires. Para tal fin, las investigadoras reconocen este pueblo como una comunidad invisibilizada y a partir de talleres con niños, niñas y jóvenes reconstruyen la historia del sector y de sus familias incluyendo dimensiones de la vida cotidiana (lengua, religión, relaciones familiares) y otras variables como procesos sociales que viven (educación, migraciones, viajes). Esta intervención evidenció que los niños se reconocían y reconocían a los otros en categorías como “toba/no-toba”, pero también como “criollo”, “porteño”, “descendientes de toba” y “mestizo”. Además, señalan que las identidades étnicas indígenas en muchas ocasiones se encuentran ocultas tras denominaciones peyorativas tales como “villeros”, “cabecitas negras”, “paraguas” y “bolitas”; sin embargo, estas, en ocasiones, son adaptadas por los niños como estrategia de reivindicación y reafirmación identitaria (Hecht & García, 2010). Las investigadoras

² Los tobas, cuyo etnonimo es *qom*, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado Guaycuru, que comprende también a los mocovíes, a los pilagas, a los kadiweos (o caduveos) y a los ya desaparecidos abipones, mabyas y payaguas (Messineo, 2003 citado por Hecht & García, 2010)

concluyen reconociendo la existencia de categorías que no necesariamente son aprehendidas por los grupos a los cuales se les atribuye pero que sí son portadoras de contenidos comunicacionales, cognitivos y simbólicos fundamentales en las identidades.

Desde otra perspectiva, Carmen Antunes (2010) en Brasil también hace referencia a elementos simbólicos del reconocimiento étnico. La investigadora retoma el caso de la comunidad *Kaingag* en la región metropolitana de Porto Alegre, la cual ha configurado su imagen a partir de las representaciones sociales que los medios de comunicación presentan sobre su situación. Al ser parte de una comunidad que ha tenido que migrar de su región, este pueblo ha configurado una identidad cultural como construcción híbrida entre lo que saben/recuerdan/imaginan y aquello que el archivo de los medios recupera sobre ellos. Es fundamental mencionar que la autora hace hincapié en que esta situación es propiciada por el pueblo mismo dado que ellos han adoptado como estrategia de visibilización aparecer en los medios, contar su historia, mostrar las condiciones que viven y de esta manera fortalecer su red social étnica.

En cuanto al tema lingüístico, como resistencia en medio de las sociedades mayoritarias, en palabras de Inge Sichra (2016) esta transmisión lingüística hace parte del derecho de padres y madres para perpetuar un elemento fundamental de su identidad y cultura en sus hijos, independientemente del contexto social, cultural y lingüístico en el cual ellos y ellas nacen y crecen. Por ejemplo, en contextos urbanos con una metodología dada por las pedagogías afectivas–familiares, Elizabeth Uscamayta (2016) expone su anhelo por ver a sus hijos hablando en *quechua*, su lengua nativa, pese al proceso de castellanización que parecía arrasar con cada uno de los elementos concernientes a su pueblo. En un modelo en el cual la lengua es aprendida en el hogar a partir de la oralidad, según la autora, hay resultados muy puntuales y evidentes en el desarrollo de habilidades comunicativas en las conversaciones e interacciones a raíz de la intervención permanente y el cuidado de la madre. Además, hay un elemento adicional que es muy difícil de identificar en los procesos lingüísticos usados en la escuela: amor y apego por la lengua, su aprendizaje y su uso.

En consonancia con esta pedagogía afectiva desde el hogar, Brenda Atahuichi Torrez (2016) da cuenta del caso con su hija en Cochabamba, a quien desde el vientre le prometió la enseñanza equilibrada del *aimara* y el español para evitar que se repitiera su historia, en la cual, teniendo madre y abuelos aimaras aprendió el español, luego el inglés, pero nunca la lengua nativa de su familia. Esta autora expone que desde el colegio siempre identificó un rechazo constante por lenguas indígenas como el *quechua* o *aimara*, sin embargo la llegada de su abuela a casa constituyó un paso fundamental en el aprendizaje del *aimara* para su hija, pues a partir de la interacción diaria, el cariño con el cual la bisabuela le hablaba en *aimara*, los cantos, juguetes, reuniones en lengua y referencias cotidianas a la cultura indígena, la familia de la autora ha logrado desarrollar en la niña un bilingüismo que suma y no resta desde una pedagogía afectiva a través de la oralidad.

A estas prácticas de aprendizaje de lengua nativa en contextos interculturales como marca de identidad étnica se suman las experiencias de Alejandra Huamán Chua (2016) y Ramón Cayumil (2016) quienes, a partir de sus vivencias con el *quechua* y el *mapuzugun*³ respectivamente, desarrollan reflexiones acerca de la importancia que tiene la posibilidad de que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender, soñar, reír y amar en su lengua para evitar que su paso por la escuela sea traumático y sustractivo en lo que a riqueza cultural, específicamente lingüística, se refiere. En el tema de lengua nativa como elemento identitario, es pertinente mencionar que si bien la mayoría de pueblos indígenas no desarrollan competencias escritas en lengua propia porque en algunos casos simplemente no hay sistema de escritura, también existen pueblos como el mapuche que ha intentado desarrollar sus competencias comunicativas en *mapuzugun* a partir de las canciones y relatos transmitidos de generación a generación (Cayumil Calfiqueo, 2016). Según Ramón Cayumil (2016), esta comunidad indígena aún conserva ritos y ceremonias en su lengua, por tanto los *ülkantun* (cantos mapuches) y los *epew* (relatos) funcionan como estrategias de transmisión de valores pero también de acervo lingüístico.

³ Lengua oficial del pueblo mapuche. Grupo indígena más numeroso en Chile.

Por su parte, Álvarez y Quinteros (2013) presentan en su investigación datos que invitan a orientar la toma de decisiones en relación al uso y trabajo sobre los textos de tradición oral en la práctica escolar. Para tal propósito las autoras contextualizan la creación de la asignatura para educación básica *Lengua Indígena* en México, la cual tomó como insumo principal para su aplicación didáctica las narraciones orales indígenas. Álvarez y Quinteros (2013) aseguran que las narraciones en el ámbito escolar han logrado una descontextualización de los significados históricos que estas tienen en las comunidades indígenas y por ende no hay realmente un conocimiento de su cosmovisión y saberes. Esto sucede ya que en la escuela se usan las narraciones a partir de la idea de relatos míticos y fantásticos los cuales desconocen la simbología indígena, invisibilizando así el papel de estos en la conservación, fortalecimiento y transmisión de los saberes ancestrales y sagrados. Dicha situación, según las autoras, no implica que se deba dejar de usar los textos orales indígenas en el aula de clase, pero sí invitan a evitar la transgresión de la simbología que expone elementos culturales, históricos y sociales al hacer énfasis en la importancia de los contenidos culturales que esas narraciones traen consigo.

Investigaciones como las de Fernando Uino Cuetia (2010) y Rafael Mercado Epieyu (2010) en Colombia exponen las experiencias de estudiantes hablantes nativos de lengua indígena a lo largo de todo su proceso académico tanto en la escuela como en la universidad. Llama la atención que pese a que se habla desde el lugar de dos pueblos diferentes como lo son el Wayúu (Mercado Epieyu, 2010) y el Nasa (Uino Cuetia, 2010), son múltiples las particularidades en común con la presentación de las dos experiencias. Los dos textos parten de la necesidad individual y social que se crea para introducirse en el mundo del no-indígena, de buscar “la civilización”, hacer parte de esta y “dejar de ser indio”. Coinciden ambos autores en asimilar la escuela del blanco, colono o *alijuna*⁴ como el lugar idóneo para realizar ese proceso de “civilización” y desde muy jóvenes, señalan

⁴ Término en wayunaiki para designar a “los blancos” externos al pueblo Wayúu.

los autores, identifican la necesidad de hablar, leer y escribir en español para dar ese paso fuera de sus comunidades.

Mercado (2010) asegura que no fue sino hasta que salió del colegio que comprendió algunos de los “errores” que cometía al hablar en español y que por muchos años fueron burla de sus compañeros. Por su parte, Uino (2010) comenta que fue en los últimos dos años de colegio, luego de perder un curso, que realmente se dedicó a su proceso de aprendizaje y terminó adaptándose al español. Ambos coinciden en un punto: no saben cómo lograron aprobar los diferentes grados si en general no hablaban bien la lengua y toda su evaluación estaba dada en esta.

En el contexto nacional, una herramienta que han implementado los pueblos indígenas en contextos urbanos para afianzar su identidad étnica, y que muy pocas veces se tiene en cuenta, es su alimentación. En Leticia, Colombia, Blanca Yagüe (2014) expone cómo los nuevos patrones de consumo e intercambio de comida se ha convertido en una herramienta de pervivencia cultural e identitaria en las comunidades colombianas amazónicas. A través de la interacción con una familia *uitoto* del corregimiento de La Chorrera, otra *nonuya* de Puerto Santander y otra *muinane* del Araracuara que migraron a Leticia por diferentes razones, la autora presenta el proceso de alimentación como un hecho cultural complejo asociado a la historia, el conocimiento y la memoria. Ese deseo de comer los alimentos indígenas del territorio ancestral da lugar a redes de regalos en los cuales aparecen actores como proveedores, consumidores e intermediarios, quienes distribuyen estas comidas desde la selva (por encargo, como obsequio o como intercambio monetario). Desde Leticia también viajan alimentos procesados hacia los resguardos e incluso alimentos indígenas hacia ciudades más lejanas como Bogotá, por ende, se convierte en una red que abarca múltiples espacios geográficos y, según la autora, aportan a la pervivencia de las identidades culturales de estos pueblos.

Por su parte, Calambás Soscué (2014), indígena Nasa, desarrolló una investigación con respecto al lugar que tiene el arte indígena en las sociedades mayoritarias. La autora desarrolla una reflexión acerca de la valoración que actualmente se le da al arte indígena como simple artesanía por medio de la venta de una práctica cultural de los pueblos

indígenas que ha perdido su razón de ser. Incluso, asegura Soscué (2014), con el paso del tiempo, este rasgo identitario también queda atrás en el mismo pueblo y esto se evidencia en la falta de conocimiento de la simbología indígena no solo de los compradores, sino también de los artesanos dado que los elementos simbólicos o rituales pasan a ser un ornamento sin cuestionar su razón de ser. Este tipo de problemas, que involucran la pérdida de prácticas y cosmovisiones indígenas, no se dan únicamente en los contextos multiculturales en las ciudades, también es posible identificarlas en situaciones de interculturalidad en territorio propio, sin embargo la forma en que se aborda es diferente y esto se expone en las investigaciones de Angie Benavides (2013) Gabriel Lara Guzmán (2013) y Diana García con María del Socorro Jutinico (2013) con las comunidades de Ambaló (Cauca), Guambiana (Cauca) y Wayúu (Guajira), respectivamente.

En el caso de la comunidad de Ambaló, la formación de los estudiantes se plantea teniendo en cuenta los lineamientos sociales y políticos de su pueblo, pero también incluye aquellos que dispone el Ministerio de Educación. Para esto, recurren al uso de estrategias pedagógicas como un corredor biológico, el cabildo escolar, el aprendizaje consciente de artesanías y el huerto escolar para lograr una educación en y para la comunidad. De esta forma no dejan de lado elementos simbólicos como el fogón, el tul y la medicina tradicional en función del trabajo para la vida, el fortalecimiento de la organización para la recuperación del territorio, la lengua y la cultura, la cosmovisión, la ley de origen, la autoridad y la memoria colectiva (Benavides Cortés, 2013).

En la experiencia con la comunidad Guambiana son varios los elementos que la escuela involucra para mantener ciertos rasgos de memoria e identidad. Aspectos como el atuendo, símbolo de unidad cultural, la lengua y las prácticas de la comunidad son contenidos que se conocen, comprenden y adoptan desde los diferentes proyectos pedagógicos (Lara Guzmán, 2013). Muy similar es la situación con los Wayúu en la experiencia reportada por Diana García y María del Socorro Jutinico (2013) en la Normal Superior de Uribia donde hay una formación que es pensada como camino hacia la expresión, reflexión, identidad, orgullo y compromiso con su cultura y saber, pero también

con la del otro. Además, se logra un anclaje, en la mayoría de casos, entre el conocimiento occidental con los hechos y la realidad de la comunidad Wayúu.

Hay dos elementos que estas tres experiencias (Benavides Cortés, 2013; García Ríos & Jutinico Fernández, 2013; Lara Guzmán, 2013) comparten entre sí y que resultan fundamentales en la pervivencia de la identidad y la cultura pero también en su apertura a los contextos occidentales. El primero es la lengua como elemento cohesionador de la comunidad ya que toma un papel importante en los procesos de interacción escolar, se proyecta por lo menos una clase de lengua materna, aunque no todos los docentes y estudiantes la manejen completamente y se anima a su uso en diferentes contextos para la pervivencia de esta. El segundo aspecto es la introducción al conocimiento occidental a través de los lineamientos que da el Ministerio de Educación Colombiano. Las tres experiencias reconocen la importancia de que los estudiantes adquieran los conocimientos de su cultura y que a la luz de estos respondan a los parámetros puestos por el Estado para la educación en el país (Benavides Cortés, 2013; García Ríos & Jutinico Fernández, 2013; Lara Guzmán, 2013).

Así mismo, sobre esa noción de vivir el territorio y rehacer las vivencias y sentimientos que a este se le atribuyen tiene lugar la investigación de Martha Bernal (2012) con el pueblo nasa en Bogotá. Por medio del desarrollo del Cabildo Nasa de Bogotá las personas pertenecientes a este pueblo logran apropiarse de un lugar fuera del espacio geográfico con el cual históricamente se les ha relacionado para gestar un intercambio de discursos y prácticas propias. De esta manera el territorio ancestral se reivindica a través de la memoria, del manejo colectivo de las actividades y del significado que se le otorga al lugar. Así la concepción y transmisión de sus maneras de entender y relacionarse con el mundo tienen lugar en la ciudad. Desde la remembranza y la imaginación los nasa en Bogotá logran ubicar en las plazas de mercado, los cerros orientales, los humedales y el

uso de la *jigra*⁵ los lugares y elementos idóneos para la pervivencia de su lengua, la reafirmación de valores indígenas, la discusión y la relación con el mundo espiritual.

Otras investigaciones en las ciudades de Medellín y Bogotá explicitan y desarrollan preguntas en torno a los procesos que tienen las identidades étnicas indígenas en contextos como la ciudad. La autora Sinigüí Ramírez (2007), desarrolla su trabajo en la capital antioqueña desde un lugar de enunciación muy claro: ser mujer indígena, joven que creció en la ciudad, pero que reconoce sus raíces en las de su pueblo indígena. Así, entre los años 2000 a 2007 describe la experiencia con niños, niñas y jóvenes emberas, quechuas, sionas, zenues, coconucos, ingas, tules, wayuus y afroindígenas que hacen parte del Cabildo Indígena Chibcariwak, lugar de reunión de varios grupos étnicos, cada uno con intereses, movimiento, organización, pensamientos y prácticas muy diversas. A partir del cuestionamiento acerca de qué sucedía con su identidad cultural como indígenas cuando han crecido en la ciudad, la autora buscó y narró procesos continuos de fortalecimiento cultural mediados por los juegos dramáticos o teatrales. Estas actividades en muchas ocasiones, expone Sinigüí Ramírez (2007), dejaron ver los procesos de exclusión y discriminación que estos estudiantes sienten en sus lugares de escolarización, en sus barrios y en los lugares públicos de la ciudad. Sin embargo, dado el trabajo de largo aliento, lograron establecer relaciones de cooperación y apoyo entre las personas más jóvenes del cabildo.

Por su parte, Molina Echeverri (2017) y Galeano Sánchez (2016) desarrollan investigaciones en relación a los escenarios y roles de representación de algunos pueblos en Bogotá y la construcción de identidades indígenas de mujeres nasa en la capital del país respectivamente. Así, el primer autor desarrolló una serie de entrevistas a integrantes de los cabildos ambiká pijao, muiscas y kichwas para identificar los escenarios de

⁵ La *jigra* es una mochila usada como elemento de trabajo para recoger lo que brota de la huerta, cargar la coca para mambear, trabajar y pensar. Es tejida por las mujeres, quienes desde muy niñas aprenden a hacerla; representa el útero, y por ende, el lugar de donde se proviene, el lugar que se añora (Bernal Mora, 2012, p. 92).

representación y los roles que experimentan en la construcción de la identidad y en su interactuar con la vida en la ciudad. A lo largo de su investigación, el autor hace hincapié en la clasificación tajante de indígenas originarios, migrantes y desplazados como lugares separados y más o menos bien definidos, aunque las representaciones que recaen sobre todos están dadas por la economía informal, el bajo nivel educativo y el trabajo en el servicio doméstico, razón por la cual alude a la necesidad de generar más políticas públicas con mejores presupuestos. En una visión menos reduccionista de las identidades étnicas indígenas, Galeano Sánchez (2016) expone una etnografía que presenta las narrativas de varias mujeres indígenas del Cauca asentadas en la capital del país por medio de la cual asegura que las mujeres, según su generación, experimentan opresiones, pero estas cambian geográfica y socio históricamente por medio del sistema institucional del reconocimiento. Además, señala la importancia de evaluar los temas étnicos sin hacer un borramiento de cualquier especificidad relacionada con género e incluso con las diferencias internas de la persona.

A continuación, se presenta de manera gráfica un resumen del contenido de esta primera sección. Allí se pueden apreciar tanto los problemas identificados en algunos contextos geográficos, como una serie de respuestas que buscan la resistencia de las prácticas y los rasgos étnicos en medio de sociedades mayoritarias:

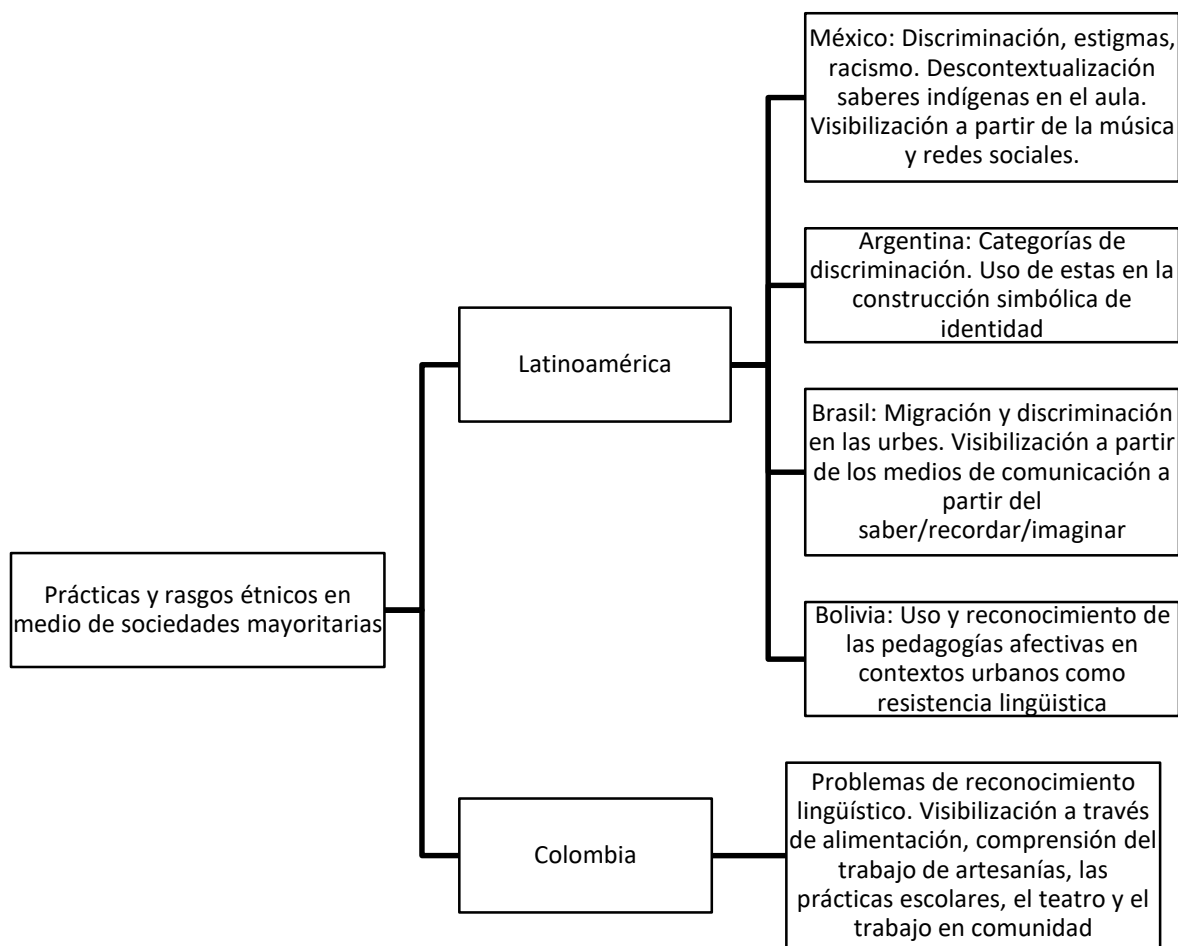


Tabla 1: Resumen prácticas y rasgos étnicos en medio de sociedades mayoritarias

1.2 Trabajos en la educación formal sobre las identidades étnicas en Bogotá

Al reconocer los problemas que han podido surgir en diferentes instituciones multiculturales se han diseñado e implementado proyectos y programas que tienen por

objetivo rescatar prácticas y valores indígenas; sin embargo, hay experiencias que dejan en evidencia que en muchas ocasiones este objetivo no se logra y, por el contrario, en algunas situaciones, se cae en la valoración folclórica, mitológica y artesanal de los pueblos indígenas. En Bogotá, la investigación de Velasco Cerinza (2016) sobre los problemas de los estudiantes que acoge el programa *Volver a la escuela* expone la inconsistencia que existe entre el documento orientador del programa y su praxis en un colegio. Por un lado, si bien hay una inclusión del componente lingüístico en las prácticas académicas de la institución, este es apreciado por la comunidad educativa como un elemento ajeno a las actividades diarias del colegio. Por otro lado, concluyó Velasco Cerinza (2016) que actualmente la preocupación de la institución y el programa no está dada por la nivelación de los estudiantes indígenas, sino por su permanencia en el colegio lo cual, explica el autor, evidencia una falta de preparación e integración de herramientas en el cuerpo docente y directivo que permitan desarrollar procesos efectivos con las poblaciones indígenas.

En su una investigación, de carácter exploratorio, da a conocer la implementación y el análisis del Programa de la Secretaría de Educación Distrital [SED] *Volver a la escuela* en un colegio distrital ubicado en Ciudad Bolívar, desde las necesidades específicas de los niños indígenas como su lengua materna en un contexto urbano. Esta investigación tuvo por objetivo determinar las estrategias desarrolladas por la SED para enfrentar problemas de los estudiantes indígenas en un contexto urbano y evaluar si estas logran promover un aprendizaje integral. Para tal propósito se realizaron entrevistas a directivos, docentes y estudiantes indígenas de la institución partícipes en la implementación del programa para ser contrastadas con las políticas lingüísticas y educativas de sus comunidades.

La investigación de Velasco Cerinza (2016) concluye reconociendo la importancia de manifestar y ejecutar iniciativas, como lo hizo la SED, entorno a los problemas de los estudiantes que acoge el programa *Volver a la escuela*. Por un lado, si bien hay una inclusión del componente lingüístico en las prácticas académicas de la institución, este es apreciado por la comunidad educativa como un elemento ajeno a las actividades diarias del colegio. Por otro lado, se concluyó que actualmente la preocupación de la institución y el

programa no está dada por la nivelación de los estudiantes indígenas, sino por su permanencia en la institución, promoviendo así a los niños de grado sin garantizar que han adquirido las competencias necesarias para el nivel siguiente. Finalmente, se evidenció una falta de preparación e integración de herramientas en el cuerpo docente y directivo que permitiera desarrollar procesos efectivos con las poblaciones indígenas. Estas tres situaciones llevan a Velasco Cerinza (2016) a exponer la necesidad de integrar los saberes que el programa ofrece a la cotidianidad del quehacer académico por medio de un currículo intercultural bilingüe que sea conocido y aplicado por cada integrante de la comunidad escolar.

En una experiencia un poco diferente a la de Velasco Cerinza (2016), Angélica Ávila (2010) da cuenta de su investigación con estudiantes wounnan en Bogotá. En una institución con 17 estudiantes indígenas, la autora es contactada por las directivas para acompañar el proceso de estos jóvenes ya que presentaban dificultades al no tener dominio del español. La investigación de Ávila (2010) sugiere la importancia del trabajo con los estudiantes migrantes en espacios únicamente para ellos como complemento al resto de ejercicios con sus compañeros no indígenas ya que, según ella, los contextos familiares, y no necesariamente escolares, potencian la conservación de una lengua nativa porque no solo se trabaja con los niños, niñas y jóvenes, sino que se logra incluir a padres, madres y abuelos de la comunidad. La autora concluye mencionando que esta estrategia potencia un uso y reconocimiento de la lengua que en muchas ocasiones se ancla con la emocionalidad que el recordarla o imaginarla en sus contextos de origen puede generar para mantener su pervivencia.

Blanca Peralta, Jorge Huérfano y Jairzinho Panqueba (2012) exponen una revisión histórica desde la memoria cotidiana de la educación en Bosa, específicamente en el territorio que ha sido habitado por el pueblo muisca. Su investigación inicia con un recuento histórico sobre el barrio San Bernardino y la institución escolar con el mismo nombre. Puntualiza en que la primera promoción de estudiantes de este colegio tuvo lugar entre los años 1917 y 1920 y que hoy esa generación constituye el grupo de abuelos de la comunidad muisca quienes tienen entre 80 y 100 años. En esta revisión histórica desde las

memorias cotidianas los ancestros y abuelos muisca consideran la Escuela San Bernardino como un referente territorial, asociado a sus labores agrícolas.

Esta investigación se desarrolló en torno a la exposición de cinco pedagogías que hoy en día intentan fortalecerse en los ambientes escolares como herramienta de conservación y reconocimiento del pueblo muisca en Bosa desde el espacio de la escuela. En primer lugar, la pedagogía de la contemplación, la cual recupera dos rituales: el rikuna (leer la cotidianidad con la mirada de la primera impresión, es decir, sin prejuicio alguno) y ricunayana (observar con minucia y de manera planeada). En segundo lugar, la pedagogía de las memorias cotidianas, la cual pretende captar, sistematizar y pensar cada día como un proceso consciente, en otras palabras, es una pedagogía que pretende alejarse de la concepción universal del tiempo para convertir el tiempo en un proceso personal e individual. Por su parte, la pedagogía de la revisión histórica parte de la noción de que la historia debe revisarse pues aunque ya esté dicha, el presente y futuro son susceptibles al cambio en función de la reconstrucción e identificación de sus puntos de quiebre (Peralta Guacheta et al., 2012).

En cuarto y quinto lugar se encuentran la pedagogía de las cuencas de los descubrimientos y la pedagogía de las confluencias, respectivamente. Ambas apuntan al trabajo desde lo gráfico o iconográfico para la recuperación, conservación y comunicación de la cultura muisca. De esta manera la primera apunta a la forma de tejer los pensamientos desde las descripciones verbales, pero también desde las descripciones del hacer, mientras la segunda se ha preocupado por la producción de los materiales comunicativos escritos, gráficos, fotográficos, audiovisuales y artísticos que permiten la protección de las memorias cotidianas (Peralta Guacheta et al., 2012). Como se evidencia, el proceso de memoria en el sector de San Bernardino en Bosa ha sido analizado desde varios flancos que se recuperan en la cotidianidad de la escuela en función del mantenimiento de su pueblo.

Esta investigación concluye con algunas invitaciones metodológicas enfocadas en el trabajo de memoria con las comunidades indígenas. Las cinco pedagogías expuestas resultan ser el proyecto de escuela el cual los habitantes muisca de este sector en Bosa

han construido de forma conjunta desde sus saberes colectivos y memorias propias. Por esta razón se finaliza el documento haciendo especial hincapié en que tanto la recuperación como la conservación de memoria deben versar sobre las palabras y conversaciones con los mayores para tejer territorialidades colectivas y que se debe propender por recoger las memorias cotidianas actuales para hilarlas con las revisiones históricas, emitiendo así conceptos y palabras acerca de los cambios y continuidades en los territorios y sus comunidades aledañas (Peralta Guacheta et al., 2012).

Otra investigación que comparte algunos elementos, tanto espaciales como temporales de la investigación en Bosa ya mencionada, es la que Jairzinho Panqueba realiza en el 2015. Esta indagación propendió por caracterizar las herencias corporales en educación física como una alternativa educativa con enfoque territorial en lugares donde la identidad étnica es objeto de reconstrucción y la convivencia es intercultural. Para tal fin, el autor parte del camino que ha llevado el pueblo muisca de Bosa en la recuperación cultural, histórica y lingüística a la luz de algunos elementos compartidos con la comunidad U'wa dado su origen lingüístico en la clasificación chibcha. De esta manera el autor recupera la danza, la música y los juegos muisca como patrimonios corporales ancestrales capaces de desarrollar las interculturalidades en la escuela (Panqueba Cifuentes, 2015).

Para el desarrollo del objetivo se parte del concepto de *cultura corporal* como noción que permite pensar nuevas búsquedas identitarias en espacios donde persisten desigualdades sociales y económicas heredadas de los tiempos coloniales, por esta razón el investigador trabaja desde el tejo. Adicionalmente, Panqueba presenta una indagación sobre la estigmatización social de este juego, encontrando así que a través de las cosmovisiones de Abya-Yala, su significado para los pueblos andinos colombianos era el espacio ritual de reunión familiar en torno a la fiesta, la comida y el barro como materia importante de su producción artesanal (Panqueba Cifuentes, 2015).

Al introducir estas reflexiones en los estudiantes muisca del colegio San Bernardino desde la teoría y la práctica del juego, el autor asegura que el trabajo con los saberes corporales ancestrales es la oportunidad para ir más allá en el tema de educación

corporal ligado tanto a las cotidianidades como a las memorias del pueblo. Para concluir su artículo, el autor afirma que este ejercicio desde el tejo no puede quedarse únicamente en la idea de una educación física intercultural, sino que debe ser capaz de construir caminos diversos desde las historias híbridas, sincréticas y mestizas que atraviesan a los pueblos indígenas desde memorias que han perdido su significado. De esta manera se evidencia cómo desde la corporalidad también se pueden restablecer procesos de memoria.

En el contexto distrital, puntualmente en el universitario, Gloria Mora y Doris Santos presentan en el año 2016 algunas reflexiones acerca de la importancia de la tipología narrativa con los estudiantes que son provenientes de comunidades indígenas o afrocolombianas en la Universidad Nacional de Colombia. Mora (2016) da cuenta del proceso editorial con el grupo de trabajo Yuyarispa de la carrera de Trabajo Social que dio lugar a una revista literaria en Putumayo en la cual se publicaron textos producidos por estudiantes indígenas, docentes y otros miembros de la comunidad Cofán. También expone el trabajo hecho por el grupo Sathiri Llajita (pueblo sembrador) con la revista Chindé, la cual publicó textos de los miembros del resguardo indígena El Gran Mallama en Nariño. Estas experiencias evidenciaron, según la autora, que los procesos de homogenización de la escritura en las instituciones escolares son una de las maneras en que la homogenización se evidencia en niveles más amplios.

Por lo anterior se apunta a la construcción de textos narrativos de carácter experiencial acerca de las regiones de donde provienen los estudiantes, la discriminación, la falta de liderazgo y la corrupción de sus zonas locales. Elementos como la narración del clima, de la inseguridad, las emociones que transitan entre el orgullo y el miedo de estar donde están y la nostalgia también hacen parte de las temáticas que estos textos que dan visos de una identidad que en muchas ocasiones se ve acallada en otras tipologías textuales (Mora Monroy, 2016). Dicho esto, esta propuesta de la lectoescritura desde la interculturalidad en la universidad está vinculada de manera muy cercana con la acción y la palabra por lo cual se logra desarrollar un espacio real de pluralidad con las personas que conviven en las aulas de clase. De esta manera los prejuicios individuales o colectivos que se puedan tener frente a una región, un acento o una vestimenta típica se disipan en la

medida que la interacción a partir de las narrativas surge (Santos, 2016). Aunque estas experiencias se enmarcan en el contexto universitario y no en el escolar, la investigación resultó pertinente pues evidencia la importancia de lograr abrir espacios de diferente naturaleza para lograr diálogos interculturales eficientes, pues no es una problemática que tenga lugar únicamente en los contextos escolares, sino en todas las esferas de la sociedad colombiana.

En la tabla que se presenta a continuación, es posible evidenciar una síntesis de las investigaciones que dan lugar a este apartado del capítulo. Como se puede apreciar, en la ciudad de Bogotá es posible categorizar en cuatro a los actores principales que han trabajado el tema de las identidades étnicas:

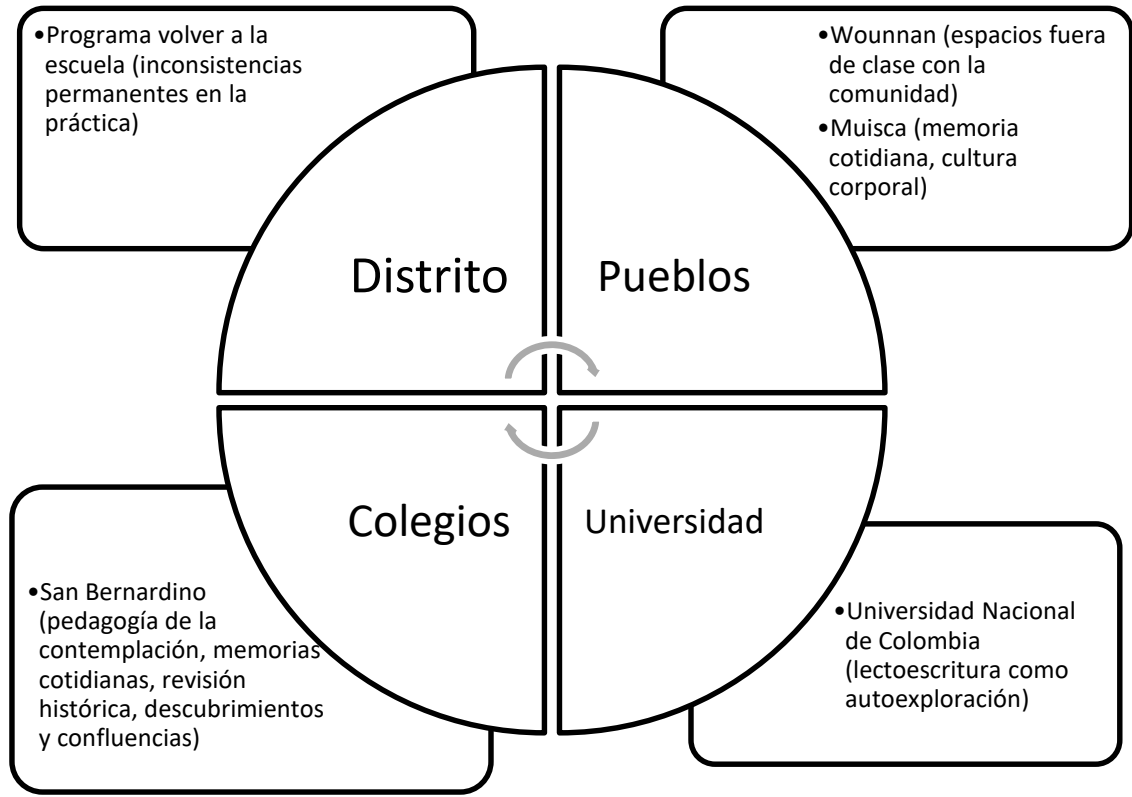


Tabla 2: Resumen trabajo en la educación formal sobre las identidades étnicas

1.3 Reflexiones y caminos por explorar

Luego de la lectura y análisis de estos trabajos, que configuran los antecedentes de la investigación, son evidentes algunos puntos comunes en los contextos latinoamericanos, nacionales y locales. Si bien en este ejercicio heurístico hay una separación de los trabajos entre aquellos que dan cuenta de las prácticas y rasgos identitarios en contextos de homogenización y aquellos que exponen la sistematización de los procesos de fortalecimiento identitario en la escuela formal a continuación destaco aspectos que resultan de la revisión crítica de los dos apartados iniciales de este capítulo:

1. Si bien las iniciativas en el contexto educativo formal exponen un interés por reconocer la diversidad y la identidad de los pueblos indígenas no se evidencia una revisión histórica y crítica de cómo ha funcionado la escuela en el marco de contextos multiculturales, pues las investigaciones muestran un trabajo

únicamente con aquellos individuos que étnicamente son vistos como “diferentes” u “otros”. Así, las propuestas se centran únicamente en aquellas personas que son consideradas como “el problema” desconociendo por completo el carácter multicultural de la situación educativa.

2. Hay un reconocimiento de la escuela como un lugar fundamental en los procesos de autoidentificación y construcción de las identidades, por esta razón muchas de las experiencias expresan una preocupación y necesidad de acción ante las situaciones de debilitamiento cultural que se identifican en los espacios formales de educación. Pese a esto, es importante mencionar que cuando estas iniciativas tienen como base las políticas estatales o institucionales únicamente, dichas propuestas se quedan en el plano de la fundamentación de Estados con discursos incluyentes, pero que no resultan realmente significativas entre los actores involucrados en la interacción escolar.
3. Pese a que las investigaciones que se expusieron tienen lugar en contextos geográficos que se reconocen como diversos y multiculturales en sus constituciones, la realidad expone situaciones muy diferentes. Discriminación, burlas y violencias de diferentes índoles, exclusión, silenciamiento de los rasgos étnicos y subvaloración de los saberes indígenas se evidencian en todas las investigaciones descritas lo cual evidencia una falta de equidad y da, además, indicios de Estados que se han preocupado más por asimilar la diferencia que por comprenderla e incluirla en todas las agendas.
4. Si bien existen iniciativas para repensar la educación en contextos escolarizados, es pertinente pensar estos procesos desde la condición e individualidades de cada persona. Las experiencias que han sido expuestas dan cuenta de contextos con pueblos específicos, sin embargo, los procesos multiculturales también tienen lugar en situaciones en las cuales no se tienen grupo de dos culturas sino personas de más de tres en un mismo espacio social. En el caso de las ciudades, este tipo de situaciones están presentes de manera permanente y es necesario identificar estrategias para comprenderlas desde una perspectiva amplia.
5. Las experiencias escolares se han centrado únicamente en aquellas actividades que la escuela formal siempre ha considerado válidas y objetivas como la

escritura y la lectura, que en muchas ocasiones intenta hacer una transposición del conocimiento indígena al aula sin terminar de entenderlo. Este proceso culmina con saberes totalmente descontextualizados de los pueblos que en muchas ocasiones no genera mayor preocupación o interés porque se “está cumpliendo” con lineamientos institucionales o estatales sobre la interculturalidad. Por esta razón, la idea de las pedagogías afectivas resulta muy interesante en la escuela pues apunta a que los estudiantes lleven a las clases emociones y sentimientos que normalmente las instituciones no han tomado en cuenta. Esto con el objetivo de lograr aprendizajes realmente significativos que establezcan un vínculo con las individualidades de las personas.

6. Las apuestas escolares no han ahondado en otro tipo de prácticas étnicas que resisten en contextos urbanos, y que se evidenciaron en algunas investigaciones, como la alimentación, la música, el trabajo consciente sobre las escrituras artesanales y las lenguas. Es clave mencionar que esta reflexión no pretende llevar cada uno de estos elementos a la escuela y continuar haciendo transposiciones sin sentido a las aulas. No obstante, resulta pertinente que se reconozcan este tipo de propuestas para tener panoramas completos acerca de cuál es realmente la capacidad que tiene la escuela para trabajar en el fortalecimiento étnico y qué tipo de estrategias, más allá del aula y la escuela, deberían ser pensadas. Esto pues, se evidenció que incluso algunas estrategias para fortalecer las identidades étnicas indígenas en contextos urbanos consisten en desarrollar procesos de construcción y reconstrucción colectiva a partir de lo que se sabe, se cree, se recuerda y se imagina.
7. La formación de maestros y maestras en interculturalidad es una necesidad permanente y un llamado común en varias de las investigaciones. Sin embargo, aquí puede ser pertinente preguntarse acerca de cómo se prepara, no a una persona dedicada a la docencia, sino a cualquier persona para la interculturalidad, pues si bien muchos problemas de discriminación y exclusión se materializan en la escuela, muy probablemente tienen unas bases se construyen en otros lugares de su cotidianidad. Por esta razón se debe ahondar en las ideas y prácticas de

interculturalidad en contextos tan diversos como las grandes ciudades por su complejidad, no solo en la escuela sino en los diferentes escenarios en los cuales esta tiene lugar.

Este capítulo expone un balance general de las situaciones que surgen en contextos multiculturales específicamente con las diferentes poblaciones indígenas con el objetivo de justificar y ubicar esta investigación. Tal como lo menciona Agüero (2012), es fundamental identificar las voces de los mismos actores involucrados desde el espacio local, por esta razón los problemas aquí expuestos deben ser motivo de continuar construyendo espacios de diálogo y reflexión crítica para lograr un fortalecimiento eficaz de los lugares para el intercambio de opiniones y propuestas.

Capítulo 2. Conceptualizaciones acerca de la etnicidad, la identidad étnica y la escuela multicultural

Dentro de la crítica antiesencialista de las concepciones étnicas, raciales y nacionales de la identidad cultural y la «política de la situación» se esbozaron en sus formas más fundadas algunas aventuradas concepciones teóricas. ¿Qué necesidad hay, entonces, de otro debate más sobre la «identidad»? [...] nos exige señalar dónde, y en relación con qué conjunto de problemas, surge la irreductibilidad del concepto de identidad. Creo que en este caso la respuesta radica en su carácter central para la cuestión de la agencia y la política.

Stuart Hall

Las escuelas, como lugares de socialización y aprendizaje, son en muchas ocasiones un reflejo de las sociedades en las cuales se desarrollan, esto quiere decir que se convierten en pequeños espacios que proyectan las fortalezas y debilidades de una sociedad y por ende aspectos como las percepciones y valoraciones que se tienen sobre un tema en particular se conocen, reconocen y mezclan (Crespo & Lalueza, 2014; Jiménez Becerra & Infante Acevedo, 2008; Torres Santomé, 1998)⁶. En estos procesos es probable

⁶ **Isabel Crespo**, Universidad Autónoma de Barcelona, integrante del grupo de Investigación Desarrollo Humano, Intervención social e Interculturalidad. **José Luis Lalueza**, Universidad Autónoma de Barcelona, investigador principal del grupo de Investigación Desarrollo Humano, Intervención social e Interculturalidad. **Absalón Jiménez**, Lic en Ciencias Sociales, Magíster en Estudios políticos e Historia, doctorando en Educación, docente Universidad Distrital FJC, Líder del grupo Emilio con interés investigativo en el área de educación, infancia y familia. **Raúl Infante**, docente e investigador en área de las ciencias sociales en la Universidad Distrital FJC. Miembro de los grupos Emilio y Educación y cultura política. **Jurjo Torres**, pedagogo, ensayista y activista español especialista en políticas educativas,

identificar incomodidades o dificultades cuando los estereotipos y estigmas toman lugar en las socializaciones de los integrantes de una institución, por esta razón la Secretaria de Educación Distrital (SED) propone a los colegios de la ciudad que tienen en sus aulas estudiantes indígenas, no solo ser conscientes de la situación, sino también abrir paulatinamente sus apreciaciones y acciones pedagógicas a la diferencia cultural (Secretaría de Educación Distrital SED, 2014); no obstante, estos lineamientos se quedan únicamente en los contenidos que se sugieren a los docentes para revisar en sus asignaturas sin tener aspectos tan importantes de su formación étnica indígena como la identidad (Velasco Cerinza, 2016).

Así, en esta revisión teórica busco explorar cuál es el papel que tiene una institución escolar multicultural en el desarrollo de las identidades étnicas de sus estudiantes. Personalmente, considero que este espacio es determinante en la pertenencia que un individuo desarrolla con una identidad étnica particular ya que, aunque existen otros contextos que pueden influir en este proceso como el familiar y social (externo al colegio), las relaciones, valoraciones y actitudes al interior de estos toman un lugar importante pues en muchas ocasiones resulta ser su espacio de socialización más importante. Expuesta mi posición, organizaré la revisión de literatura en tres temas fundamentales para mí: las nociones teóricas acerca del desarrollo de identidad, las perspectivas sobre etnicidad cultural étnica y las ideas en torno a la diversidad en la escuela y el trabajo en contextos multiculturales.

2.1 Construcción de la identidad

A lo largo de la historia de las ciencias humanas y sociales el concepto de identidad ha tenido diferentes usos, teorizaciones y comprensiones que resultan importantes para entender cómo este concepto se comprende actualmente. Las autoras Massot Lafon⁷

multiculturalismo y currículum integrado, interés en la escuela pública y la influencia del neoliberalismo en las políticas educativas.

⁷ **María Inés Massot Lafon**, argentina migrante en España, Doctora en pedagogía, docente de la Universidad de Barcelona e investigadora del grupo de Investigación en Educación Intercultural. Las

(2003), Suárez Gómez⁸ (2005) y el autor Hall⁹ (1991) realizan revisiones bastante detalladas a partir de las cuales es posible identificar tres momentos muy claros sobre los análisis que hacen. En el primero, para Lévi–Strauss la identidad da lugar a lo que él habrá llamado el “nuevo mal de siglo” al intentar oponer diferentes culturas en una sociedad multicultural; Touraine la relacionó con la necesidad de libertad y responsabilidad individual en un lugar de la sociedad; Descartes también la asoció a un proceso netamente del ser al desarrollar sus disertaciones en relación con el pensamiento y la necesidad de que ese pensamiento esté ligado a la existencia propia: *cogito ergo sum*; y Locke por su parte, presentó sus reflexiones en torno a un ‘sí mismo’ que existe únicamente hasta donde su conciencia se extienda. Posteriormente, Kant comprenderá la identidad no como una simple propiedad del ser sino como un componente metafísico que se desarrolla en el seno de la relación con la historia; Hegel la reconocerá como un proceso de autoconciencia que se desarrolla por la existencia de un ‘otro’; Taylor, en consonancia con Hegel, dará cuenta del reconocimiento de que la idea de uno mismo está dado a partir de cierto sentido de interioridad en relación a otros; y Marx aseguró que si hay una esencia humana esta no es producto de una abstracción aleatoria, sino que es producto de las relaciones sociales. Finalmente, autores como Hume, Lacan, Foucault, Laclau y Mouffle desarrollan una idea diferente de las nociones de identidad. Para el primero esta se convierte en un proceso de ficción si se mantiene estática porque no da lugar al cambio; por su parte Lacan comprende el sujeto como un proceso permanente en donde siempre se está incompleto y en formación; para Foucault, el sujeto es producto de la relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos; y para Laclau y Mouffle el sujeto solo es dentro de una estructura discursiva y por ende puede cambiar permanentemente.

principales líneas de investigación son: Desarrollo identitario en contextos multiculturales, Educación Intercultural, Ciudadanía Intercultural y Género.

⁸ **Águdela Gómez Suárez**, socióloga, escritora y profesora española especializada en la diversidad, la etnicidad y en la prostitución.

⁹ **Stuart Hall**, teórico cultural y sociólogo jamaicano, fue profesor de la Universidad Abierta del Reino Unido. De tendencia marxista, sus principales referentes son el propio Marx, Antonio Gramsci y Raymond Williams. Sus estudios giran en torno al concepto gramsciano de hegemonía y su relación con los medios de comunicación y la cultura popular.

Así, en palabras de Hall (1991), se pueden identificar tres corrientes en torno a la comprensión del sujeto y la identidad: la ilustración, la sociológica y la posmoderna. La idea de un sujeto en la ilustración se centra en el yo. Una única representación del yo en donde es posible hablar de una identidad plena y absoluta que está finalizada. Posteriormente, un sujeto sociológico que existe por la presencia de otro, es decir, es producto de un proceso excluyente de lo diferente. Finalmente, un sujeto posmoderno que no es concluso sino que está en permanente cambio y es producto de varias identidades que no están unificadas, la identidad no es vista únicamente como reflexión o producto histórico, sino también como acción sobre el mundo (Hall, 1991; Suárez Gómez, 2005).

Actualmente la identidad, vista desde la teoría, resulta ser un campo de tensión entre permanecer en una misma idea de sí mismo a través del tiempo que responda a lo que los otros esperan de un individuo con ciertas características, en contraposición a la idea de modificarla paulatina y permanentemente a partir de las opiniones propias o de otras personas (Massot Lafon, 2003). Así, la identidad cobra un sentido abstracto pero importante ya que no es algo sobre lo que se piensa sino con lo que se piensa y en esa medida resulta ser una construcción permanente en la cual las preguntas acerca del cómo, por qué, para qué y para quién se desarrollan las identidades individuales y colectivas son básicas en la comprensión de estas (Jelin & Lorenz, 2004; Suárez Gómez, 2005)¹⁰. La identidad resulta ser entonces un concepto relacional de tipo subjetivo y frecuentemente autorreflexivo en el cual las autopercepciones y la autodenominación dentro o fuera de un grupo son fundamentales.

En palabras de Massot Lafon (2003): «Las identidades, como lo textos, no pueden ser fijadas en sistemas cerrados de significados y por lo tanto no hay identidades

¹⁰ **Elizabeth Jelin**, socióloga e investigadora social argentina, que trabaja temas como derechos humanos, las memorias de represión política, la ciudadanía, género, familia y movimientos sociales. Sus obras e investigaciones más importantes tratan temas como los derechos humanos, las memorias de la represión política, la ciudadanía, los movimientos sociales y las transformaciones y problemáticas en la familia. **Federico Lorenz**, historiador y escritor argentino especializado en historia reciente argentina y en la Guerra de las Malvinas, doctor en Ciencias Sociales, licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Luján y profesor en Historia.

verdaderas, solo identidades que están abiertas a la inscripción, la articulación y la interpretación» (p. 29), esta idea resulta pertinente en un contexto multicultural en el cual se podrían esperar determinadas identidades de individuos con ciertas características. Por esto, hablar de identidad es hablar de un acto discursivo consciente, más aún cuando se encuentra en situaciones de contraste con identidades diferentes a la propia (Suárez Gómez, 2005), los procesos identitarios toman caminos diferentes y diversos si el individuo es migrante o hijo de migrantes ya que la movilización geográfica obliga a las personas a cambiar sus roles profesionales, sociales, familiares y políticos, sin embargo esto no quiere decir que la identidad individual desaparezca sino que se redefine en otros términos (Massot Lafon, 2003).

Sin embargo, pese a reconocer que las identidades toman caminos diferentes de acuerdo con los escenarios en que surgen, es pertinente reconocer que esos caminos en muchas ocasiones no son tan libres y autónomos como se esperaría. La idea de Young¹¹ (2000) de un *imperialismo cultural* (citado en Garzón López, 2013)¹² que universaliza la experiencia y cultura del grupo dominante e impone como norma sus valores, objetivos y logros resulta pertinente en situaciones como la urbana en donde son múltiples las culturas e identidades que interactúan. Los prejuicios y la importancia de la evaluación de otros en el desarrollo identitario para generar un autoconcepto (Massot Lafon, 2003) son primordiales para comprender el papel de las preconcepciones cuando hay una universalización de la identidad hegemónica. Aquí la idea de hegemonía toma un lugar clave al ser un proceso permanente en las sociedades modernas. Desde la perspectiva de Gramsci¹³, la hegemonía es vista como como una forma de dominación en donde la clase, o grupo, dominante ejerce control por medio de la economía, la política y,

¹¹ **Iris Marion Young**, filósofa política y feminista. Fue profesora de Ciencias Políticas en la Universidad de Chicago y miembro del Centro de Estudios de Género y Programa de Derechos Humanos en la misma universidad. Sus focos de investigación: teoría política, teoría social feminista y análisis normativo de las políticas públicas.

¹² **Pedro Garzón López**, investigador indígena chinanteco (Oaxaca, México). Doctor en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid. Grupo de Investigación sobre el Derecho y la Justicia (Gidyj)

¹³ **Antonio Gramsci**, filósofo, teórico marxista, político y periodista italiano. En sus textos se desarrolla el concepto de hegemonía cultural hay un dominio de clases en las sociedades modernas.

fundamentalmente, por medio de la cultura. Es pertinente mencionar en este punto que, para Gramsci, la cultura fue vista como «organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior consciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida sus derechos y sus deberes» (2004, p. 15), razón por la cual reconocía en la sociedad civil, mediada a través del sistema educativo, las instituciones religiosas y los medios de comunicación, actores de gran preponderancia en la idea de imponer la idea de un pensamiento, si no único, sí bastante homogéneo en medio del capitalismo.

Así pues, la hegemonía es una imposición de tipo cultural en donde se atribuye una idea de sociedad y una visión de mundo por medio de la instrumentación de la sociedad civil. En el marco de esta idea de hegemonía cultural, Gómez (2017)¹⁴ expone el proceso a través del cual los imaginarios sociales se convierten en valoraciones y acciones concretas en determinadas situaciones sociales. Los imaginarios sociales no constituyen productos acabados o pasivos sino relaciones que sostienen discursos y prácticas sociales. Estos imaginarios sociales (ideas, saberes, conocimientos y creencias) en una escala individual de valores dan lugar a una serie de *esquemas de representaciones* los cuales se ubican en el plano de lo simbólico. Estos esquemas a su vez empiezan a trabajar como *representaciones* concretas cuando adquieren independencia de las voluntades individuales y se ejecutan cognitiva y emocionalmente. Finalmente, según el autor, surgen los *sistemas de representaciones* desde los cuales se logran explicar las acciones discursivas y prácticas de las personas. Descrito este proceso, es pertinente mencionar que pese a que el concepto de imaginarios sociales aún se encuentra en elaboración, este tiene efectos evidentes en el accionar consciente e inconsciente de las personas ya que los comportamientos en muchas ocasiones no se circunscriben a situaciones particulares de la interacción sino a las

¹⁴ **Pedro Arturo Gómez**, profesor de la Escuela de Cine, video y televisión y en la Carrera de Ciencias de la comunicación en la Universidad Nacional de Tucuman, área de investigación: ciencias de la Comunicación

estructuras de los esquemas de representación (Araya, 2002; Cegarra, 2012; Gómez, 2017)¹⁵.

Vale la pena profundizar un poco más en la idea de imaginarios, propios de los *esquemas de representaciones*. Según Castoriadis (1997) lo imaginario no es imagen de algo sino que es una creación incesante e indeterminada de imágenes. De hecho, en muchas ocasiones se puede afirmar que es por esa razón que el imaginario social fundamenta gran parte de la sociedad (Riffo Pavón, 2016). Así, la noción de hegemonía retoma una posición fundamental en los imaginarios, pues el pensamiento hegemónico se determina como tal porque tiene más áreas de control en el imaginario social colectivo. Esto no quiere decir necesariamente que sea producto de las mayorías, pero sí que ha sido producido por aquellos grupos con un gran control en la sociedad. Asimismo, el actuar y el devenir humano están estrechamente ligados a los imaginarios sociales, en términos de la teoría de Gómez (2017), los *esquemas de representaciones* dan lugar a las *representaciones*, es decir, aquellas voluntades individuales que, según Moscovici (1976, citado en Mora, 2002), darán lugar a la comunicación e interacción entre individuos (*sistema de representaciones*), o, en términos de Denise Jodelet es el campo en el cual se designa el saber del sentido común, que a través de procesos generativos, da lugar a funciones de carácter social (Mora, 2002).

De esta manera, según Garzón López (2013), la reproducción sistemática de los imaginarios, las representaciones y los sistemas de representaciones de la cultura dominante termina por formar parte, en alguna medida, de la subjetividad de los individuos. En el caso de situaciones como la urbana, en donde hay gran confluencia de diversas identidades y culturas, es posible, según el autor, que aquellos individuos culturalmente minorizados experimenten una suerte de “doble identidad”. No una doble

¹⁵ **Sandra Araya**, Trabajadora social, Doctora en Educación de la Universidad de Costa Rica. Investigadora del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, temas de interés: género y educación y género y representaciones sociales. **José Cegarra**, Doctor en Educación. Núcleo de Investigación de Estudios y Crítica Cultural de América Latina y el Caribe, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Táchira, Venezuela)

identidad como producto de los constructos únicos, lineales e inmutables de la identidad, sino más bien como un proceso en el cual se reniegan algunos elementos identitarios en ciertos contextos concretos que les exigen, implícitamente, hacer parte de la identidad hegemónica. Bajo esta premisa resulta pertinente hablar sobre la *colonialidad del ser* como parte de la triada poder–saber–ser desarrollada por las teorías decoloniales ya que la consecuencia de la colonialidad del poder y del saber repercute en la constitución de la subjetividad y por ende en la identidad de los sujetos colonizados; esto se evidencia no solo en la experiencia vivida sino también en las mentes de los sujetos colonizados (Garzón López, 2013). Dicho esto, la *exterioridad* vista no precisamente como el afuera sino como una construcción producto del lugar propio de enunciación será la que sostenga, o no, la colonialidad del ser (Mignolo, 2001)¹⁶. En palabras de Restrepo y Rojas¹⁷ (2010), esta exterioridad: «Contempla la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro» (p. 172), por esta razón asegura que no únicamente afecta a aquellos que han sido subalternizados sino a aquellos que se consideran superiores en alguna medida.

Por este proceso lineal de *esquemas de representaciones* (simbólico) → *representaciones* (cognitivo y emotivo) → *sistemas de representaciones* (acciones y actitudes), la idea de hegemonía cultural de Gramsci es clave para comprender que en el auspicio de cambios es necesario transformar tanto las condiciones objetivas, como las subjetivas. Esto implica que aquellos grupos oprimidos, pero también aquellos opresores, reconozcan los problemas que subyacen al proceso hegemónico (Alvarez Gómez, 2016). En el caso del tema de identidades, el reconocimiento de que no se tiene una sola identidad nacional, sino que se tienen múltiples identidades culturales, sin embargo, por diferentes procesos históricos están no son exteriorizadas.

¹⁶ **Walter Mignolo**, semiólogo argentino y profesor de literatura en la Universidad de Duke, en Estados Unidos, miembro fundador del Grupo modernidad/colonialidad.

¹⁷ **Eduardo Restrepo**, doctor en antropología colombiano, trabajos en los temas de Teoría social contemporánea, antropologías del mundo, estudios culturales, políticas de la representación, articulaciones étnicas y raciales. **Axel Rojas**, sociólogo colombiano, magíster en estudios culturales, profesor del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca.

En definitiva, la identidad vista desde un nivel muy superficial es un concepto formado a partir de una serie de características concretas que son reconocidas en una persona para diferenciarla de otra, sin embargo, su comprensión va mucho más allá. La apropiación de estas características exige dos procesos complementarios: el reconocimiento y apropiación de las propias autopercepciones y la evaluación de las valoraciones que otros tienen sobre sí mismo, en palabras de Garzón López (2013), « por un lado, la auto identificación de la persona según determinadas pautas interiorizadas del entorno sociocultural; y por el otro, dicha autoafirmación requiere el reconocimiento de los “otros”» (p.322). Sin embargo el proceso de identidad no termina ahí, mucho menos cuando estamos hablando de contextos en los cuales son múltiples y diversas las culturas e identidades que interactúan puesto que estas situaciones dan lugar a procesos muy complejos en la decisión de autopercebir una identidad clara, pues cuando las identidades hegemónicas han colonizado también los imaginarios de las personas, sus maneras de pensar, actuar y verse a sí mismos la auto identificación no resulta un proceso tan simple y libre.

2.2 Etnicidad e identidad cultural étnica

Hasta el momento se han explorado algunas nociones de la identidad desde el plano individual únicamente, sin embargo esta se encuentra estrechamente ligada con la dimensión social de la identidad de un grupo, pues toda identidad social está sujeta a contextos culturalmente definidos y por ende, para hablar de identidad, es importante comprender cómo se construye a través de las relaciones cotidianas; en palabras de Ramírez (2014) la consciencia del yo necesariamente responde a la consciencia de un nosotros. El autoconcepto, clave en el desarrollo de identidades sociales, tiene dos dominios: el sector de la identidad personal y el de la identidad del grupo (Massot Lafon, 2003). De esta manera, el camino del reconocimiento en un grupo se da a partir de la capacidad de un individuo para identificar unos rasgos físicos y lingüísticos, prácticas y maneras de ser comunes que los diferencia de otros grupos, para lo cual autores como

Arias Barrero y Carrera Díaz¹⁸ (2014) han desarrollado el término de identidad étnica como producto de la acción colectiva. Esto quiere decir que desde esta perspectiva, la etnicidad no es exclusiva de los grupos minoritarios, sino también de los mayoritarios siempre y cuando se cumplan los puntos comunes y diferenciadores ya mencionados y existan significados compartidos producto de las interacciones sociales que nutran el desarrollo de la identidad individual.

Según Bengoa¹⁹ (2009), en Latinoamérica es posible identificar dos momentos concretos en los cuales las reivindicaciones étnicas indígenas tomaron un lugar importante en las agendas sociopolíticas. El primero de *emergencia indígena* dio lugar a la visibilidad de los pueblos e instaló y visibilizó el tema de la etnicidad en el continente, sin embargo, se quedó en procesos meramente locales como el de los zapatistas en Chiapas o en participación estatal por medio de algunos representantes que no tenían vínculos fuertes con las comunidades como en Bolivia y Ecuador. La segunda fase, de mayor complejidad, recién comienza según el autor y «planteará el desafío de construir una nueva forma de ciudadanía indígena. Es una segunda fase del proceso de “descolonización interna”» (p.19).

Arias Barrero y Carrera Díaz (2014) identifican la etnicidad como un constructor de la identidad étnica pues tiene efectos tanto en el ámbito colectivo (la interacción social) como en el individual (autoidentificación personal) y por esta razón es imprescindible que la asignación de cualquier identidad étnica se dé a partir de quienes se identifican con esta, lo cual implica autodenominarse y autocomprenderse de maneras específicas. La autora

¹⁸ **Luis Arias Barrero**, sociólogo colombiano Universidad Nacional de Colombia, especialista en educación y desarrollo cultural, magíster en desarrollo educativo y social, docente universidad Javeriana, investigación en pedagogía crítica y escuelas. **Patricia Eugenia Carrera**, socióloga colombiana de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Ciencias Humanas. Docente Fundación Universitaria Monserrate y Universidad Javeriana de Colombia.

¹⁹ **José Bengoa**, historiador y antropólogo chileno, conocido principalmente por sus ensayos sobre los mapuches. Fue miembro del Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO) de la Facultad de Economía de la Universidad de Chile, profesor de la Escuela de Economía de esa centro educativo y secretario docente de la misma.

Katherine Galeano²⁰ (2016) presenta la etnicidad como un constructo analítico que puede ser visto y analizado desde tres perspectivas: la primordialista, en la cual se involucran esos criterios visibles y en muchas ocasiones folclorizados y exotizados como la lengua, la religión, el territorio y las prácticas; la constructivista, en donde se hace una crítica a la concepción de objetividad de aquellas características primordialistas por no estar directamente ligada e interiorizada con la conciencia del individuo perteneciente a determinado grupo, por ende contempla aspectos como los orígenes y los valores y símbolos compartidos con otros miembros del grupo, creencias comunes; finalmente, Galeano identifica una perspectiva instrumentalista o movilizacionista que si bien recoge múltiples elementos de las dos anteriores, actúa con fines políticos, sociales o económicos concretos, en otras palabras, para conquistar derechos determinados. Es importante mencionar que tal como la autora lo cita en su trabajo, estos contenidos siempre serán producto de unas condiciones históricas determinadas que influyen en los procesos motivacionales, humanos y significativos de las personas de cada grupo y, por ende, dichas condiciones no pueden ser perdidas de vista. Por esto es pertinente traer a discusión dos términos que desarrolla Águdela Suárez (2005) *precondiciones étnicas e identidades étnicas*:

Las dos fases de metamorfosis que modulan el procedimiento de construcción de la representación de la identidad colectiva en una comunidad étnica, son, por un lado, el que enlaza las “precondiciones étnicas” de un pueblo, o sus rasgos diacríticos, con su representación de la “identidad étnica” de carácter colectivo y que es compartida por todos sus miembros; y por otro, el que vincula esta “identidad étnica” de carácter social (p. 19).

Dicho de otra manera, las precondiciones étnicas están dadas por todas las prácticas y creencias de un pueblo, su puesta en marcha y desarrollo permanente. Por esta razón no será lo mismo hablar de identidad étnica en un contexto de territorio propio a uno de

²⁰ **Katherine Galeano**, magíster colombiana en Estudios de Género y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia.

migración (Massot Lafon, 2003), sin embargo esto no quiere decir que los procesos de desterritorialización sean sinónimo del fin de la identidad étnica producto de la pérdida de muchas prácticas culturales, por el contrario, implican, o tendrían que implicar, procesos colectivos de racionalización en torno a sus autopercepciones individuales y grupales (Suárez Gómez, 2005). Tampoco implica que se caiga en la falacia de una identidad monolítica en la cual se niega la existencia de las diferencias de los seres dentro de un mismo colectivo, sino que se reconoce el desarrollo y la adquisición de patrones grupales, los cuales han tenido auge a partir de los procesos globalizadores a través de los medios de comunicación y las diferencias socioeconómicas (Massot Lafon, 2003). Finalmente, no hay que olvidar que el objetivo de las indagaciones sobre etnicidad no pueden recaer en concepciones primordialistas (Galeano Sánchez, 2016), por esta razón es fundamental no solo conocer sino entender las autopercepciones de los individuos en un marco de situaciones complejas como la multiculturalidad urbana.

Autores como Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1996) aseguran que son estos contextos plurales y multiculturales, en los cuales hay diferentes grados de poder, los que potencian la conciencia de identidad étnica que da lugar al respeto de los diferentes orígenes culturales de las personas, o por lo menos, en algunos casos, dan lugar a su análisis. Pero es importante mencionar que este no es un proceso fácil, ni rápido, puesto que en las relaciones interétnicas se debe tener en cuenta la adquisición de conocimientos que debe hacer el grupo receptor sobre los grupos minoritarios y el grupo minoritario debe realizar un esfuerzo a partir de la suposición de que es poco probable que sea bien acogido. Entonces, es clave asumir la ignorancia recíproca que puede haber del yo étnico y las repercusiones que esta tiene en la identidad del otro individuo, más aún cuando este tipo de relaciones se desarrollan en un contexto de desigualdad social y económica y prejuicios colectivos excesivamente simplistas (Massot Lafon, 2003).

Por este proceso de representaciones, visto desde la cotidianidad, María Inés Massot (2003) menciona la importancia de la negociación de los rasgos étnicos en virtud de que pueden ser asumidos o valorados negativamente por los demás. Esto, menciona ella, incita a reflexionar que incluso la identidad étnica es un componente versátil del ser

humano a partir del contexto, el concepto propio y el concepto del otro ya que las categorías étnicas no solo tienen existencia en lo físico, sino que también son portadoras de contenido comunicativo, cognitivo y simbólico. Dicho esto, es preferible no creer que en un contexto multicultural una identidad étnica va a borrar a otras completamente, sino que es probable que exista una correlación, por esto la autora menciona que no debe asumirse que la identidad étnica de los jóvenes migrantes es del mismo tipo o forma que la de sus padres o abuelos. Juliano²¹ (1997) realiza un cuestionamiento muy interesante al respecto al interpelar a sus lectores acerca de por qué se espera que los hijos de migrantes se sientan identificados con todas las opciones de sus padres, si no esperamos lo mismo de los jóvenes que hacen parte de familias en la sociedad mayoritaria. Sin embargo, tampoco se espera que estos jóvenes pierdan absolutamente todos los rasgos étnicos identitarios de sus familias, pero esto solo puede ser producto de la reflexión e indagación sobre la propia identidad para facilitar la consciencia de su herencia cultural y así intervenir, o no, de acuerdo a su propia decisión (Massot Lafon, 2003).

Puntualmente, en varias ciudades latinoamericanas se produce el posicionamiento de “identidades de ida y regreso” entre el espacio cultural urbano y las culturas comunitarias rurales (Galeano Sánchez, 2016), en las ciudades se produce «(...) una reinterpretación de las culturas e identidades indígenas tradicionales a partir de la vida en un espacio de multiculturalidad» (Bengoa, 2009, p. 17). Esto ya que, según el autor, la supervivencia exige a los individuos integrarse de manera acelerada a los trabajos, códigos y costumbres de la ciudad, sin embargo, esto no necesariamente implica que haya una pérdida del sentimiento de identidad propio de su comunidad, más bien implica una reconstrucción de una identidad analítica de acuerdo con el contexto capaz de otorgar

²¹ **María Dolores Juliano Corregido**, antropóloga social argentina, pedagoga y especialista en el estudio de las minorías étnicas y en cuestiones de género como la marginación de la mujer en la sociedad. Se estableció entonces en Barcelona, donde desde 1977 fue profesora de antropología a la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona.

sentido a la acción. En este contexto, Skliar²² y Duschatzky²³ (2000) dan cuenta de tres imaginarios sobre la alteridad: el otro como fuente de todo mal, el otro como sujeto pleno de un grupo cultural y el otro como alguien a quien se debe tolerar (citado en Galeano Sánchez, 2016) y por ende las autopercepciones tienden a variar o a camuflarse. Por esta razón no se espera hacer de las identidades étnicas un marco único e inmutable para vivir y pensar puesto que no es preciso comprenderlas como marcas indelebles con las que se nace y que por ende son imposibles de mutar puesto que, en palabras de Rodríguez Ledesma²⁴ (2008): «mutila la posibilidad de pertenecer a otros grupos identitarios. Los individuos pueden pertenecer simultáneamente a nuevas diversas identidades por lo cual la definición del sentido de la identidad debe hacerse en función de características analíticas y políticas específicas» (p.23).

Para evitar confusiones por sinonimia, en lo relativo el tema de la identidad étnica indígena, específicamente el término *indigenidad* como concepto tiene varias perspectivas. Por un lado, se entiende como una comprensión conflictiva de la etnicidad ya que según Bonfil Batalla²⁵ (1972 citado en Galeano Sánchez, 2016) tiene que ver con la relación existente con las teorías de la identidad étnica movilizacionista y por ende, según este autor, «la etnicidad es una categoría, descriptiva, aplicable para identificar unidades socio-culturales específicas, mientras que indigenidad es una categoría, analítica, que explica una posición dentro de sociedades globales» (p. 23). Dicho de otra manera, la indigenidad y la

²² **Carlos Skliar**, investigador y escritor argentino, especializado en literatura, pedagogía y filosofía. Se desempeña como Investigador Principal del CONICET de Argentina, y del Área Educación de FLACSO. Es reconocido internacionalmente por sus aportes pedagógicos, filosóficos y literarios al campo de la educación.

²³ **Silvia Duschatzky**, Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural. Es investigadora del Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (Área Educación – FLACSO Argentina), Coordinadora del Diploma Superior y de la Especialización en Gestión Educativa, del seminario de posgrado “Subjetividades mediáticas y educación”.

²⁴ **Xavier Rodríguez**, sociólogo y Doctor en Ciencia Política mexicano. Sus líneas de investigación se enmarcan en: políticas educativas para la diversidad, historia y sociología de la cultura en el México contemporáneo y enseñanza - aprendizaje de la historia.

²⁵ **Guillermo Bonfil Batalla**, fue un etnólogo, antropólogo y escritor mexicano egresado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Fue director del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Director General de Culturas Populares. Para él la investigación etnológica estaba indisolublemente ligada a la transformación de la realidad social.

misma denominación de indígena o indio son vistas como categorías coloniales y opresivas que surgen con la invasión europea y perviven porque lograron ir más allá de la denominación semántica abarcando así las áreas del poder, saber y ser de la subjetividad indígena (Garzón López, 2013). Por otro lado, se comprende la etnicidad como una reivindicación étnica actual, producto de la decolonización de las categorías indio e indígena, es decir, no resulta ser una oposición a la perspectiva anterior sino una continuidad que surge de esas reflexiones. Así, la indigenidad ha cobrado recientemente un sentido de politización de la identidad étnica indígena que retoma y trabaja contra los efectos de la marca colonial y racista (Galeano Sánchez, 2016). Pese a esto, la noción sobre la cual se desarrolla esta investigación es la de identidad étnica indígena por el interés de comprender esas posibles identidades “de ida y regreso” que pueden desarrollarse en la ciudad.

En suma, es pertinente tener en cuenta que las identidades étnicas, no solo en Colombia sino en Latinoamérica, han tenido un auge político de exigencias, visibilizaciones y reivindicaciones relativamente nuevas, es decir, no ha pasado más de un siglo. Por esta razón no es extraño encontrar divisiones o conflictos identitarios en los cuales parecieran estar en lucha una identidad étnica indígena en contra una identidad ciudadana única de carácter nacional, sin embargo, por esta razón la concepción de etnicidad cobra sentido al ser analizada desde una perspectiva local, pero sin dejar de lado las generalidades hegemónicas que apuntaron a una heterogeneidad nacional. Si bien estas generalidades aún tienen mucho que ver con las concepciones étnicas de cada individuo, es preciso mencionar que la movilidad y la ampliación de la conciencia étnica pueden conducir a una resignificación de la comunidad de origen según el contexto en el que sucedan. La escuela será un contexto particular.

2.3 Diversidad en la escuela y la escuela multicultural

La escuela en las sociedades industrializadas y posteriormente con el fenómeno de globalización ha sido el lugar especializado para la perpetuación de especificidades culturales y por ende de pertenencias étnicas (Juliano, 2001; Massot Lafon, 2003) . Según

Juliano (2001) si bien la familia o el grupo social estuvieron a cargo de estos procesos que daban lugar a determinadas identidades individuales, actualmente recaen principalmente sobre la escuela. Sin embargo, este proceso tiene ambigüedades si se piensa en los hijos de los migrantes y su desarrollo identitario pues la etapa escolar, puntualmente la que involucra parte de la adolescencia, cobra especial relevancia para asentar una identidad étnica que nutra su propia identidad individual (Sadín, 1997)²⁶. En un mundo en que el proceso de globalización circunda permanentemente las relaciones cotidianas en las diferentes sociedades y la idea de la universalidad, como fantasma creado por la modernidad occidental, se diluye con las voces venidas desde una multiplicad de culturas (Rodríguez Ledesma, 2008), autores como Boaventura de Sousa Santos²⁷ (1997 citado en Sacavino & Candau, 2015)²⁸ establecen algunas categorías analíticas que resultan pertinentes para la comprensión de escuelas con situaciones de multiculturalidad. Se puede identificar un localismo globalizado (un fenómeno local se globaliza con éxito) y un globalismo localizado (imposición de prácticas o imaginarios de los países más poderosos en el resto del globo) en la idea de una globalización de “arriba hacia abajo”. En la percepción de una globalización de “abajo hacia arriba” surgen procesos como el cosmopolitismo (organización transnacional que busca la defensa de aquellos que han sido excluidos por ciertas diferencias) y la idea de patrimonio común de la humanidad (preocupado por temas urgentes y comunes que tienen que ver con todos los habitantes del planeta). En este diálogo entre nociones e interpretaciones de la diferencia y la igualdad es pertinente expresar que esta articulación entre una y otra no pretende negar ninguno de los

²⁶ **María Paz Sadín**, doctora en educación. Docente en la Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Profesora universitaria titular y coordinadora del grupo de investigación GREDI.

²⁷ **Boaventura de Sousa Santos**, doctor en Sociología del derecho por la Universidad de Yale y catedrático, ya jubilado, de Sociología en la Universidad de Coímbra. Se le considera un intelectual con reconocimiento internacional en el área de ciencias sociales, ha publicado trabajos sobre la globalización, sociología del derecho, epistemología, democracia y derechos humanos.

²⁸ **Susana Sacavino**, doctora en educación radicada en Brasil, sus temas de interés son educación y derechos humanos, educación y ciudadanía, derechos humanos e interculturalidad, formación de educadores, prevención de violencia escolar y acoso escolar, pedagogía de memoria y formación de identidad. **Vera Candau**, licenciada en Pedagogía por la PUC–Brasil y Doctorado y Post–Doctorado en Educación por la Complutense de Madrid. Profesora emérita de la PUC.

polos sino sostener una visión dialéctica en donde la igualdad no se opone a la diferencia sino a la desigualdad y la diferencia no se opone a la igualdad sino a la producción en serie y uniformidad (Sacavino & Candau, 2015).

En relación con esa dialéctica entre igualdad y diferencia el término diversidad cobra una relevancia en contextos donde varias culturas tienen lugar. Skliar (2007) presentan el origen teórico de la diversidad como una respuesta a todos los procesos de exclusión que la historia vive, recuerda e intenta desmotar de la sociedad en relación con aspectos como el género, la raza, la religión, la orientación sexual, las creencias y un sinnúmero más de características identitarias. En otras palabras, la teoría de la diversidad aparece para ser la contrapartida de la exclusión. Por esta razón para hablar de diversidad siempre será pertinente saber desde dónde se están parando los interlocutores en su discurso, cuál es su objetivo e incluso su método como lo menciona Rosano²⁹ (2007). Según Skliar (2007) la llegada de la diversidad al contexto educativo tuvo que ver con una propuesta que esperaba dar un giro de las imágenes homogéneas de los grupos escolares a las más “folklóricas” como sinónimo de multiculturalidad. Rápidamente la idea de diversidad fue emparentada con las nociones de “integración” e “inclusión” educativa según el autor, por esta razón Walsh³⁰ (2013) reconoce en las particularidades de la diversidad un problema político, que necesita de un proceso pedagógico de humanización, entendiendo lo pedagógico como una forma esencial de incidir y generar cambios en la cotidianidad y contextos.

Es pertinente revisar la apertura de las escuelas a la idea interculturalidad desde sus bases para comprender cómo se comporta el fenómeno de la integración de culturas en un mismo contexto. Para esto la noción de *pluriculturalidad* como una característica propia de cualquier cultura que acepta la idea interaccionista de los pueblos y sus individuos es el

²⁹ **Santiago Rosano**, Magíster en educación inclusiva de la Universidad Internacional de Andalucía, España. Docente de la universidad de Cuenca – Ecuador.

³⁰ **Catherine Walsh**, BA en Sociología, MA en Educación Bilingüe, y Doctora en Educación, Sociolingüística y Psicología Cognoscitiva, University of Massachusetts, Amherst. Tiene una larga trayectoria acompañando los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes en Abya Yala/América Latina.

primer estamento (Rizo García, 2014)³¹. Por su parte, la *multiculturalidad* describe las formas que tiene la pluriculturalidad en la interacción de las relaciones cotidianas (Aguado, 1996). Puede dar lugar a interpretaciones tales como el reconocimiento y defensa de los grupos que históricamente han sido disminuidos, el respeto de la diferencia de los grupos que intervienen en la interacción, la coexistencia de las culturas de una manera indiferente entre ellas mismas y un rechazo tajante a la cultura mayoritaria (Rizo García, 2014; Tourain, 1995)³². Diferente al multiculturalismo que resulta ser la manera en la cual los estados nacionales toman la multiculturalidad y le otorgan políticas concretas y en la escuela se remite únicamente a la inclusión de ciertas contribuciones de grupos étnicos en el currículo y la celebración folclorizada de algunas de sus celebraciones (Sacavino & Candau, 2015). De hecho, Walsh (Restrepo & Rojas, 2010; Walsh, Perea, & Rocha, 2019) ve el multiculturalismo como una estrategia de expansión del capitalismo a escala global apoyada por organismos multilaterales que mantienen una política en la cual si bien apoyan de cierta manera las reivindicaciones de las organizaciones sociales, no está en discusión el apoyo al modelo neoliberal y sus estrategias, es decir, resulta siendo un apoyo supremamente superficial.

Por su parte, la *interculturalidad* resulta ser un desarrollo teórico que se afianza a comienzos del siglo XXI y fundamenta sus cimientos en las relaciones que dos o más culturas pueden tener dando lugar a tres interacciones concretas. En un momento inicial se consideraron tres escenarios en esta relación: la desaparición de una de las culturas por una relación de dominación y ausencia de reconocimiento; el reconocimiento total de las diferentes culturas que intervienen en la relación con una apertura a la modificación significativa de los imaginarios que pueden existir; y una relación en la cual las culturas que intervienen están dispuestas al diálogo y al reconocimiento del otro, sin embargo no

³¹ **Marta Rizo García**, profesora-investigadora en la en la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

³² **Alain Touraine**, fue un sociólogo francés. Sus principales investigaciones tratan sobre la sociedad post-industrial y los movimientos sociales.

hay incidencia de este proceso en sus cotidianidades (Mazorco, 2012; Mulino, 2012; Repetto, 2001; Rizo García, 2014)³³.

Pese a esto, la interculturalidad en la escuela hace referencia a la interacción efectiva, consciente y transformadora entre dos o más comunidades, teniendo como precedente que sus diferencias no ponen a una sobre otra, lo cual evidentemente exige un enfrentamiento con la cultura propia (Fornet-Betancourt, 2006; Rehaag, 2006)³⁴. Las palabras de Rizo García (2014) son acertadas al mencionar que:

Las dimensiones del poder, la incertidumbre y el conflicto aparecen en toda situación de contacto entre distintos. Incluso puede afirmarse que éstos son ingredientes de toda situación de comunicación, sea con mayor o menor grado de interculturalidad. Ser conscientes de la diferencia es clave, y puede ser un elemento que, aunque no haga desaparecer las relaciones de poder y dominación, sí nos haga ser más conscientes de los límites de nuestra relación con los otros con quienes interactuamos (p. 27).

Esto implica que haya un cambio subjetivo a partir de las formas de intervención que se puedan tener anquilosadas en las prácticas cotidianas de la institución escolar, dando lugar a ideas como la flexibilidad y la diversidad (Escobar Hernández, Acosta Sánchez, Talero Córdoba, & Peña Sánchez, 2015). En palabras de Walsh se tendría que

³³ **Graciela Mazorco**, licenciada en Administración de empresas, Magíster en Educación Superior, ex Directora Académica y docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la UMSS. **Alexandra Mulino**, magíster en sociología y docente de la Universidad Nacional de Venezuela. **Elvira Repetto**, Catedrática en Orientación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Vicepresidenta de la AIOSEP. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – Madrid, España.

³⁴ **Raúl Fornet-Betancourt**, filósofo cubano conocido por sus estudios en el campo de la cultura y sobre todo por su propuesta de un diálogo intercultural desde la Filosofía latinoamericana. Su pensamiento está influenciado por Karl Marx, Jean-Paul Sartre, Emmanuel Levinas y José Martí. **Irmgard Rehaag**, Licenciatura en Trabajo Social por la Universidad de Düsseldorf, Alemania, Maestría en Pedagogía por la Universidad de Münster, Alemania y Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Frankfurt/Main, Alemania. Investigadora y Docente en el Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana, donde participa desde su fundación. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, SIN, y del Reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP. Coordinó varios proyectos de intercambio y cooperación con universidades alemanas con respecto al intercambio intercultural.

hablar de una interculturalidad crítica a partir de la relación entre varios modos de pensar, esto implica una relación conflictiva y de lucha «en, entre y alrededor de conocimientos no simplemente al nivel de teoría, sino dentro de contextos vividos de sujetos cuya agencia necesariamente está enraizada en una red compleja de relaciones del poder» (2013, p. 6).

Las autoras Sacavino y Candau (2015) establecen cuatro etapas claras en el desarrollo de una escuela intercultural. En primer lugar, identifican hasta comienzos del siglo XX una violencia explícita que buscaba eliminar al “otro” imponiendo la cultura hegemónica. En ese caso la mirada hacia el “otro” resultaba especialmente problematizadora: el otro diverso era una idea única de desigualdad, exclusión, marginación, pobreza y analfabetismo (Skliar, 2007). El segundo momento histórico se implementó un enfoque meramente asimilacionista que dejaba de lado cualquier percepción o idea de diversidad con el fin de alfabetizar y civilizar la diferencia. Esta idea de civilización estaba directamente relacionada con el desarrollo teórico que en su momento presentó Norbert Elias³⁵, al dar cuenta de la relación entre el individuo y la sociedad (1997). Precisamente, en este caso, la noción de civilización da cuenta de la autoconciencia de una supuesta superioridad científica sobre otras naciones; superioridad que se expresa en las costumbres y los comportamientos sociales e individuales. Sin embargo, esta superioridad exige transformación del comportamiento en una dirección determinada, una dirección que no es voluntaria, pero sigue un camino que pretende establecer más lazos de dependencia del grupo hegemónico en una sociedad. Así, la coacción social y la autocoacción son procesos fundamentales en los márgenes de la idea de civilización, pues de esta manera cada persona cumpla un papel en un tipo de sociedad específica sin recurrir a la violencia física, pero sí a la propia autocoacción de las pasiones o deseos individuales.

Posteriormente, la educación intercultural fue vista únicamente desde el tema lingüístico por considerarla fundamental para la continuidad de los grupos minoritarios, por esta razón se desarrollaron materiales alternativos y programas de educación bilingüe.

³⁵ **Norbert Elias**, fue un sociólogo judío-alemán cuyo trabajo se centró en la relación entre poder, comportamiento, emoción y conocimiento.

Finalmente, con la visibilización de los pueblos en Latinoamérica, las mismas comunidades indígenas desarrollaron sus propias escuelas interculturales en las cuales la idea de cultura cobró una gran relevancia en el espacio escolar.

El autor Isajiw³⁶ (1992) sostiene que en el contexto escolar intercultural se asimilan progresivamente elementos de una y otra cultura hasta la construcción de una identidad que les permita relacionarse adecuadamente en cada momento, similar a aquellas identidades de “ida y venida” a las cuales hace referencia Galeano (2016). En una postura más discutible, Massot Lafon (2003) asegura que de no ser así se crearían situaciones peligrosas que facilitarían segregación social, por este motivo el objetivo de la escuela no puede ser mantener a los estudiantes en exactamente la misma pertenencia étnica que sus padres. Además, complementa diciendo que «el reto educativo más importante no es conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino educar actitudes y convicciones, para que la diversidad no se convierta en la legitimación de la exclusión social» (p. 86). Sin embargo, esta afirmación no puede ser tomada a la ligera pues fácilmente puede recaerse en una multiplicación de las identidades hegemónicas y las prácticas coloniales del ser. Dicho esto, una escuela intercultural debe dar la espalda al etnocentrismo y por ende debe evitar folclorizar cualquier identidad étnica, esperando que tanto estudiantes como docentes asuman la diferencia como un valor y no como un obstáculo (Walsh et al., 2019).

Pese a esto, Sacavino y Candau (2015) mencionan una preocupación frente a estas propuestas y apuestas, no solo en el campo educativo, sino en la sociedad en general; en sus palabras: «algunos se preguntan si esta preocupación por la interculturalidad no será una trampa, en el sentido de que la misma nos aleja del verdadero problema del continente: la construcción de la justicia social» (p. 91). Las autoras no desconocen que hay investigaciones que evidencian una relación fuerte entre la pobreza y la raza y el género, por lo cual hablan de interculturalidad crítica que busque cuestionar las diferencias y

³⁶ **Wsevolod Isajiw**, profesor emérito de la Universidad de Toronto. Es ex presidente de la Asociación Canadiense de Estudios Étnicos.

desigualdades de los grupos minorizados que han sido construidas a lo largo de la historia y que además se cuestione el sistema en el cual no solo se han desarrollado, sino se han instaurado. De hecho Walsh (2019) enfatiza en la importancia de entender la interculturalidad como un proyecto político que nace en las comunidades pero que cada vez más se instaure en los discursos estatales latinoamericanos que se quedan con los elementos más superficiales de las propuestas y en muchas ocasiones inician procesos mercantiles en apoyo a un sistema capitalista neoliberal que pasan por encima de las verdaderas demandas de los pueblos.

Por estos debates al interior de la idea concreta de interculturalidad y ante una escuela oficial que da lugar al debilitamiento de las identidades indígenas, la propuesta de *educación propia* surge en el marco del proceso educativo que el Comité Regional Indígena del Cauca (CRIC) desarrolló como una reivindicación política cultural en el 5º Congreso de la organización desarrollado en 1978 (Agüero, 2012)³⁷. Las autoras Bolaños y Tattay (2012)³⁸ retoman la idea de *educación propia* y la exponen como una educación con un propósito político de conservación y visibilización muy claro en los diferentes pueblos. Una educación que exige el reconocimiento de un proceso constante de invisibilización que se ha perpetuado en la academia y los espacios de saber de manera histórica. Una educación que permita a los estudiantes de las diferentes comunidades indígenas no sentirse menos que aquellos mestizos que son representados y visualizados de diferentes maneras por la educación, proyectarse como seres capaces de incidir en sus realidades desde sus propios conocimientos y tradiciones, caminar hacia soluciones a los problemas que como parte de un país también les atañen. En otras palabras, una educación

³⁷ **Oscar Alfredo Agüero**, licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba, Máster en Antropología Social por la Universidad de Uppsala y Doctor en Antropología Cultural por la Universidad de Uppsala, investigador en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y un empleado del Instituto Latinoamericano en la Universidad de Estocolmo.

³⁸ **Graciela Bolaños**, Educadora social, vinculada al proceso organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca, (CRIC) Colombia. Integrante del equipo de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC, desde su creación en 1978 hasta la actualidad. **Libia Tattay**, Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Ciencias Sociales con mención en Antropología, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador).

que le otorgue la posibilidad y deseo de involucrarse como cualquier ciudadano sin que su pertenencia étnica cree un estigma sobre sus habilidades. Este proceso, según Agüero (2012), exige la formación de profesores indígenas bilingües que incentiven la construcción de un modelo educativo pertinente para sus culturas a partir de la investigación pedagógica y la profesionalización.

Expresado el panorama sobre la multiculturalidad, la interculturalidad y, muy a grandes rasgos, la educación propia en medio de un contexto globalizador y hegemónico, no sobra mencionar que las experiencias de los individuos, vistas desde las perspectivas decoloniales, se convierten en insumos vitales para conocer a las personas involucradas en la interacción pedagógica e intentar comprender sus imaginarios, valoraciones y actitudes. Por esta razón es fundamental conocer muy bien el tipo de relación que busca la escuela y contrastarla con la que realmente tiene, es decir, las prácticas concretas de los actores inmersos en la escuela serán siempre determinantes para comprender el tipo de apuesta educativa que realmente se está llevando a cabo en la institución.

La *arquitectura de las prácticas*, como teoría capaz de aportar herramientas en la comprensión de las relaciones escolares, concibe la *práctica* como una actividad socialmente establecida que logra dar respuesta a la pregunta ‘¿qué estoy haciendo?’ para así conocer la intención que motiva una práctica, los hechos que la conducen y los fines de esta. Dicho esto, es fundamental hacer hincapié en que estas se encuentran inmersas en el ámbito social:

Practices do not exist entirely in the intentional action of individual human beings, however. They are shaped in their course by ‘extra-individual’ (Kemmis 2005) arrangements of various kinds. These arrangements, which can exist beyond the intentional actions of individuals, can shape practices and be shaped by them, and can become enmeshed with practices so that the practices and the arrangements

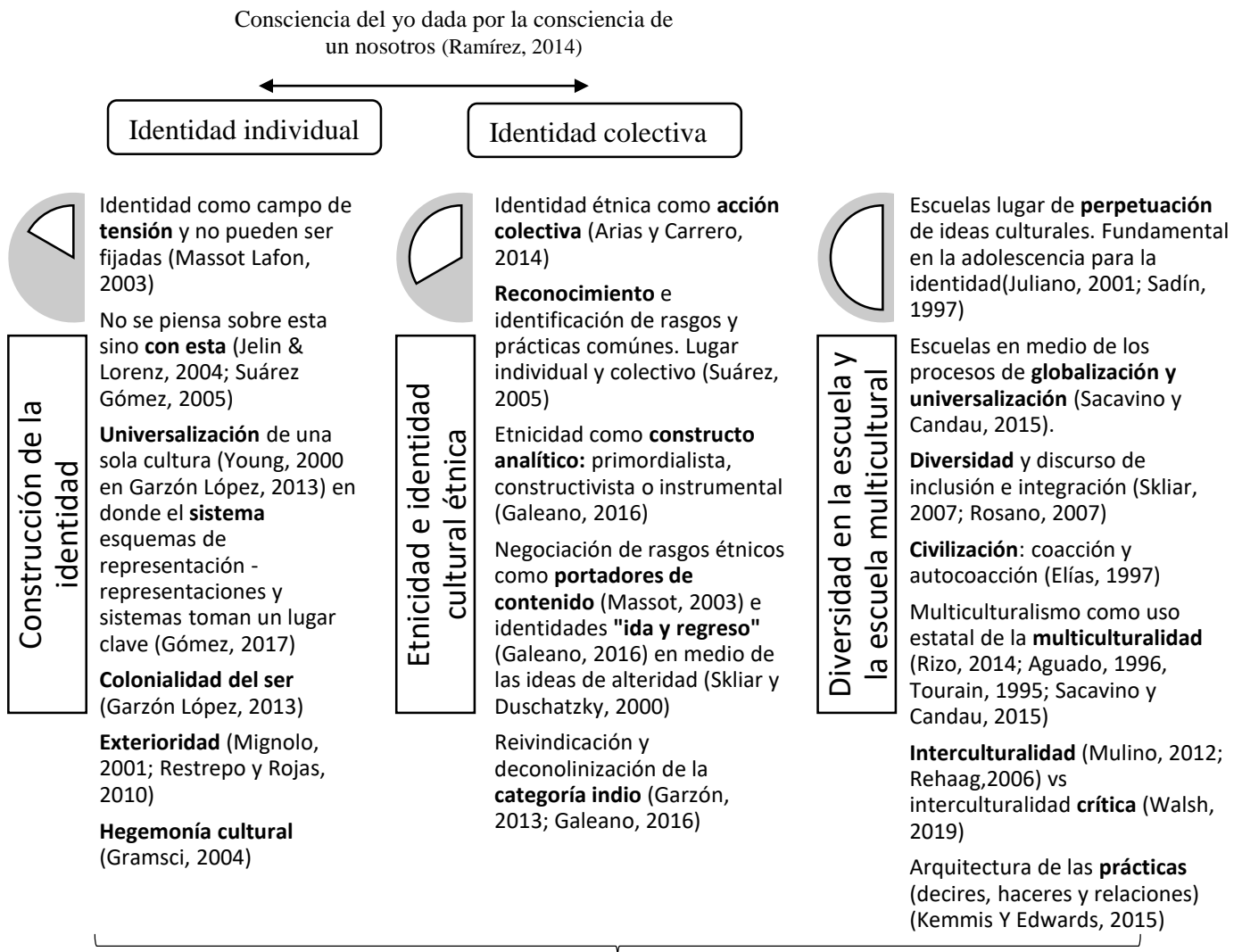
form what Schatzki (2012) calls ‘practice-arrangement bundles’ (Edwards-Groves & Kemmis, 2015, p. 10)³⁹.

Además de su exigencia para desarrollarse en un lugar social, las prácticas pueden ser clasificadas en tres ámbitos que serán fundamentales para la comprensión de cualquier situación escolar. En primer lugar, la dimensión *cultural–discursiva* la cual hace parte de un espacio semántico mediado por el aspecto cognitivo da cuenta de características propias de aquello que quien ejecuta la práctica piensa y dice, es decir, se enmarca en el lenguaje y las ideas. En segundo lugar, la dimensión *material–económica* alude específicamente a los hechos de quien desarrolla la práctica y por ende tiene en cuenta elementos como el espacio físico y temporal en el cual tiene lugar la experiencia; así, objetos, actividades y trabajos se enmarcan en esta dimensión. Finalmente, el ámbito *social–político* hace énfasis en el espacio social que puede gestar diferentes tipos de relaciones que involucran emociones y sentimientos en determinado contexto. Adicionalmente, en el mismo orden de ideas podemos hablar de las prácticas individuales y colectivas de los individuos que responden a los decires (*sayings*), los haceres (*doings*) y las relaciones (*relatings*) en función de las disposiciones o esquemas que han sido adoptados por un actor para percibir el mundo y actuar sobre este, en otras palabras, el *habitus* al cual hace referencia la teoría sociológica de Bourdieu (Kemmis et al., 2013; Edwards-Groves & Kemmis, 2015).

De acuerdo con lo expuesto en este marco teórico, la revisión de literatura expresa que hay componentes que determinan la identidad étnica tales como la auto percepción y la valoración que los otros tienen sobre el individuo en relación con sus prácticas y cosmovisión. En este proceso de pertenencia étnica la escuela desarrolla una posición fundamental no solo por la constante interacción entre individuos con diferentes historias culturales e identitarias, sino también por las acciones que surgen a partir de la percepción

³⁹ **Stephen Kemmis**, pedagogo y educador australiano, principalmente conocido por sus aportes a la investigación-acción y teoría del currículum. **Christine Edwards-Groves** es una educadora de alfabetización comprometida a mejorar los resultados educativos en entornos rurales. Tiene vínculos a largo plazo en la industria y un sólido historial de logros en investigación en el campo de la interacción en el aula, las pedagogías dialógicas, la práctica y el desarrollo profesional de los docentes y la teoría de la práctica.

y valoración de la diferencia. De esta manera, las autopercepciones y las valoraciones de otros toman un rol fundamental en la escuela, pero este proceso de vaivén no puede ignorar que detrás de esas representaciones o imaginarios hay una herencia colonial que definitivamente valora más ciertos rasgos y prefiere ocultar o minimizar otros. Adicional a esto no se puede perder de vista que las prácticas mismas, expuestas en la teoría de la arquitectura de las prácticas, son fundamentales cuando de comprender por qué razón un individuo decide reconocerse o no en relación con determinada pertenencia étnica. En la siguiente tabla se puede evidenciar un recorrido por la teoría expuesta:



Escuelas: lugares de socialización en donde se proyectan percepciones y valoraciones sociales (Crespo & Lalueza, 2014; Jiménez Becerra & Infante Acevedo, 2008). La escuela es determinante en la pertenencia que un individuo desarrolla con una identidad étnica

Tabla 3: Resumen marco conceptual

Esta recopilación de teorías e investigaciones deja en evidencia el lugar que tienen las instituciones escolares interculturales en el desarrollo étnico de sus estudiantes indígenas, sin embargo, estos procesos seguramente tienen procedimientos distintos en contextos específicos dependiendo de situaciones tales como el número de niños indígenas, los pueblos diferentes a los que pertenecen y los objetivos y estrategias que se desarrollan en el colegio en relación a sus saberes y maneras de ver el mundo. Por esta razón, aunque existen propuestas estatales para el tratamiento de estas situaciones, es pertinente evaluar su incidencia no solo sobre los conocimientos que adquieren los estudiantes, sino también sobre la manera en que los interiorizan y aplican en su cotidianidad y por ende en su identidad y su comportamiento. De esta manera, las reflexiones que se logren pueden conducir a procesos basados en las expectativas y necesidades identitarias reales de los estudiantes.

Capítulo 3: Marcos de acción y políticas educativas interculturales

Una teoría política moral debería comenzar con una política negativa: una política que nos explicara cómo desarticular el mal antes de decirnos cómo buscar el bien

Avishai Margalit

En este capítulo tiene como propósito exponer una contextualización concreta de la manera en que recientemente se ha entendido la educación intercultural en la ciudad de Bogotá. Para ello hago una recapitulación de algunos elementos legislativos que han influido en el desarrollo de políticas y lineamientos para el trabajo con población indígena a nivel internacional, nacional y local. Al contemplar el espacio urbano de Bogotá expongo el trabajo hecho por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en lo que a propuestas de trabajo en el aula se refiere y concluyo con una descripción de la institución escolar que acogió este proyecto.

3.1 Marcos internacionales de las políticas de diversidad

Según Sacavino y Candau (2015), en las década entre 1980 y 1990 la mayoría de países en Latinoamérica reconocieron por medio de sus constituciones el carácter pluriétnico y multilingüe de sus sociedades y por ende las políticas públicas en el área educativa se vieron en la necesidad de contemplar las diferencias culturales haciendo nuevas incorporaciones. En el contexto internacional, no fue sino hasta que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) presenta su *Declaración universal sobre la diversidad cultural*

(2001) y Naciones Unidas su *Declaración sobre los pueblos indígenas* (2007) respectivamente que el tema cobra relevancia más allá de Latinoamérica.

Estos dos documentos coinciden en dar lugar al valor de la diversidad cultural y por ende gestar la construcción de proyectos educativos que estimulen la igualdad de los pueblos, pero también el derecho a la diferencia. Además, contempla aspectos como la no asimilación forzada, el desarrollo de proceso de inclusión en el marco de la equidad e igualdad social con el objetivo de garantizar derechos básicos de la humanidad como la vida, la identidad, la autonomía y la participación ciudadana. Si bien resulta interesante que organismos internacionales hayan dedicado parte de su agenda a la cuestión de la diversidad al organizar necesidades educativas y estatales para dar visibilidad a los pueblos y comunidades históricamente minorizadas, no hay que perder de vista que, aunque en Latinoamérica las constituciones hicieron estos reconocimientos de manera previa, no fue sino hasta la aparición de estas políticas que se empezaron a desarrollar iniciativas concretas.

3.2 Políticas públicas para la educación indígena en Colombia

En Colombia, la Constitución Política de 1991 pone de manifiesto la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, afrocolombianos y romaní que habitan en el país y garantiza la salvaguarda de estos pueblos y sus prácticas. En el año 1994, la Ley 115 de febrero 8, por la cual se expide la ley general de educación, reconoce y da pautas para la educación de grupos étnicos. Así, identifica la etnoeducación como el modelo para el aprendizaje de estudiantes con una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Posteriormente en el Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, se establecen nueve principios de la etnoeducación que son: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. Además, contempla la formación de etnoeducadores, algunas orientaciones curriculares especiales y la gestión institucional.

En el 2007, a nivel lingüístico, se desarrolló el *Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística* en el país encabezado por el Ministerio de Cultura, el cual tuvo

como objetivo la creación de una política lingüística capaz de otorgar instrumentos para la conservación y desarrollo de las lenguas nativas. Esto involucraba también la ampliación de su uso y el logro de un bilingüismo equilibrado entre el castellano y las lenguas nativas (Ospina Bozzi, 2015). Para el año 2010 en Colombia se logra la *Ley de Lenguas Nativas* (2010) resultado del proceso de diálogo y discusión de la *Mesa Amplia de Concertación de los Pueblos Indígenas* con el lingüista Jon Landaburu y la gestión de la Ministra de Cultura de la época, la cual dicta normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. En orden, esta ley fija la responsabilidad que el Estado tiene con la protección de las lenguas nativas y ayuda a desarrollar y reglamentar los artículos 10 *El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe* y 68 *Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión* de la Constitución, lo cual involucra un trabajo desde las comunidades para desarrollar estrategias en función de la preservación de las lenguas. En segundo lugar, se aseguran los derechos lingüísticos que tienen las personas para hablar, transmitir, enseñar, nombrarse y hacer uso de la toponimia en la lengua nativa en todos los espacios públicos y privados en forma oral y escrita sin lugar a la discriminación. En tercer lugar, se disponen las medidas para la conservación y protección de lenguas nativas a través de la revitalización lingüística dada por el uso y difusión en medios de comunicación, desarrollo de programas, producción de materiales, enseñanza e investigación en lenguas nativas. Ulteriormente, son asignados el Ministerio de Cultura y el Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas como instituciones determinadas para la gestión de esta protección lingüística (Ley 1381 de 2010).

En el año 2010 se logra el Decreto 2500 por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.

En este decreto proporciona la libertad a los pueblos indígenas para orientar sus propias apuestas y propuestas pedagógicas y didácticas, en este decreto se reconoce la importancia de una educación propia.

3.3 Educación intercultural en Bogotá

En el contexto Distrital, el plan de desarrollo 2008–2012 *Bogotá Positiva* (2009) reconoce la garantía, protección y restablecimiento de derechos de la población indígena en la ciudad. Según su enfoque de derechos, diferencial y con principios de la interculturalidad este plan de desarrollo muestra preocupación por la diversidad étnica, las lenguas indígenas y las identidades culturales, así como por los territorios comunitarios. Además, reconoce los cabildos músicas, ambiká pijao, kichwa e inga en Bogotá. También se decreta el Acuerdo 359 de 2009 por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones en las cuales se contemplan los ejes estratégicos para el trabajo desde las acciones afirmativas, los cabildos indígenas, las identidades étnicas, el pluralismo jurídico y la concepción indígena de territorio.

En el año 2010 la Secretaría Distrital de Integración Social publica el *Lineamiento pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá* como fruto del trabajo por una ciudad intercultural. Tampoco hay que desconocer el trabajo que la Secretaria de Educación Distrital ha hecho en el tema de interculturalidad para algunos colegios públicos de Bogotá. Por esta razón en un primer momento se crea el *Programa construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender*, el cual pretendió responder la necesidad de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los grupos étnicos que habitan en la ciudad de vivir el derecho a la educación de calidad, a través, tanto del acceso y la permanencia en el sistema educativo. Además también consideró el reconocimiento de su diversidad étnica y cultural y del desarrollo de procesos pedagógicos que les permitan aprendizajes universales en el ejercicio de sus particularidades socioculturales (Secretaria de Educación Distrital, 2015).

Para el 2011, en el Decreto 543 se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá a partir de un enfoque de derechos y diferencial que reconoce entre

sus principios la diversidad e integridad étnica y cultural, la interculturalidad y multiculturalidad, la representación colectiva y la equidad étnica. Además, también establece líneas de acción para trabajar la soberanía y seguridad alimentaria, la protección y desarrollo integral, la salud y medicina ancestral, la economía y educación indígena intercultural y propia. Para el 2015, en el Decreto 612 se contempla la creación del Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá con el objetivo de analizar el impacto de la política pública, articular acciones con la Mesa Permanente Nacional de Concertación y orientar todas las acciones y proyectos. En el mismo año, la Secretaría de Integración Social establece las orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural en donde por medio de un enfoque diferencial y bajo las premisas de una educación inclusiva, diversa y de calidad se quiere dotar sentido a la práctica política indígena articulando a maestros, familias, comunidades, sabedores y estudiantes de primera infancia.

Posteriormente el *Programa Volver a la Escuela* acompañó el proceso los colegios La Arabia, Confederación Brisas del Diamante, Compartir Recuerdo, José Joaquín Martínez, Agustín Nieto Caballero, Panamericano y España, desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá. De esta manera se integraron siete sabedores indígenas bilingües, que apoyan los procesos educativos de estudiantes pertenecientes a los pueblos eperara, wounaan, embera katío y embera chamí matriculados en estas instituciones. En palabras de Diana Patricia Martínez «el objetivo de esta estrategia es fortalecer las capacidades pedagógicas institucionales para atender con enfoque diferencial étnico e intercultural a la población indígena en el sistema educativo distrital» (Secretaría de Educación del Distrito, 2016).

El Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP (2012) presenta la interculturalidad como proyecto pedagógico al interior de la escuela, sin desconocer que cuando la educación intercultural se pone en práctica surgen múltiples formas de representar, comprender, explicar, describir, decir, hacer e incluso nominar esta realidad y sus fenómenos. Por esta razón, aseguran, no es extraño que dichas situaciones generen contradicciones o problemas con aquello que ha sido establecido en los currículos

oficiales para los cuales existe una única manera de llevar a cabo los procesos ya mencionados. Las respuestas a estos problemas las proponen en cinco ítems por fortalecer o modificar: 1) la idea universal de la historia, 2) la noción de desarrollo, 3) el reconocimiento de la diversidad cultural, 4) las diversas definiciones que existen sobre la cultura y 5) la búsqueda de unas prácticas pedagógicas cimentadas en la crítica y en el énfasis en los estudios culturales.

El IDEP ha acompañado iniciativas interculturales, las cuales se han desarrollado como respuesta a la discriminación, el señalamiento y la exclusión que históricamente han tenido los pueblos afrodescendientes e indígenas (2012). Son tres los ejes temáticos sobre los que se han desarrollado estas iniciativas: memoria e identidad para vivirlas como referentes de lo diverso; interculturalidad, memoria y juventud para ofrecer una mirada distinta del mundo y por ende una forma diferente de relacionarse con el otro a través de la convivencia; e interculturalidad y primera infancia, porque se asume que los comportamientos se cambian desde la niñez. Según el IDEP (2012), hay que hacer notar que la idea central de estas iniciativas radica en la diferencia que existe entre el respeto a la interculturalidad y la promoción de la misma dado que la promoción exige el desarrollo de raíces en donde los saberes ancestrales se vuelvan fundamentales para la construcción de un proyecto histórico y político desde la escuela.

3.4 El colegio Integrada la Candelaria

La IED La Candelaria tiene sus orígenes en 1962 con el nombre de Escuela Distrital La Concordia en donde solo se instruía la primaria. Posteriormente se vio en la necesidad de recibir nuevos estudiantes de instituciones que no contaban con su propia sede como la República del Paraguay, el Carmen y La Tres Treinta. Sin embargo, al finalizar la básica primaria los estudiantes debían acceder al bachillerato en instituciones como el Externado Camilo Torres y la Escuela Nacional del Comercio. Hacia 1989, y debido a la demanda de adultos que no habían culminado sus estudios, se abre la jornada nocturna con educación básica secundaria en la modalidad de bachillerato académico de naturaleza pública y carácter mixto. Posteriormente, se logra la secundaria diurna en las jornadas mañana y tarde, sin embargo, continuaba existiendo la segmentación no solo de

sedes sino de planes de desarrollo entre primaria (La Candelaria y la Inmaculada) y bachillerato (Colegio La Concordia). El 14 de agosto de 2002 se expide la resolución por la cual se integran estas escuelas dando lugar al *Colegio Integrada la Candelaria Institución Educativa Distrital* (Colegio Integrada la Candelaria, 2017).

Al ser una institución distrital, el colegio acoge dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) las nociones de asequibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad que por sus diversidades étnicas «demandan del sistema educativo capacidad para reducir barreras económicas y culturales, que garanticen el derecho a la educación» (p.22). Por esta razón parten del principio de inclusión como idea de que todos los estudiantes en sus aulas tengan posibilidades equivalentes de aprendizaje. En su PEI aseguran que:

Es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza. Una diversidad orientada al diálogo e integración intercultural, el reconocimiento y al interjuego entre consensos y disensos, en ese sentido diversidad no significa ahora "pongámonos todos de acuerdo y armemos una nueva homogeneidad" sino es, reconocer que la diferencia está presente. Es una apuesta por la diferencia. Y también en ese sentido se habla de interculturalidad, incluso no es suficiente la multiculturalidad porque en ésta hacemos reconocimiento de las diferentes culturas, pero en la interculturalidad las ponemos a dialogar, generamos diálogo entre culturas y no oposición de la una frente a la otra (p. 22).

En este reconocimiento a la multiculturalidad y su diferencia con la interculturalidad han optado por desarrollar una línea de trabajo nombrada *Educación intercultural y atención a grupos étnicos* en el cual explicitan la interculturalidad como un conjunto de decisiones y acciones políticas fundadas en el mutuo reconocimiento entre grupos culturales diversos, que incluyen la generación de prácticas para la transformación social. Para su desarrollo, según el PEI, adelantan el fortalecimiento de una propuesta de educación intercultural teniendo en cuenta las particularidades de estudiantes de diversas

regiones de Colombia y fomentan el desarrollo de acciones de reconocimiento sobre los derechos y cultura propia de los grupos étnicos en el Colegio.

La línea expuesta en el PEI del Colegio Integrada la Candelaria es la misma que contemplan la SED y la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP). Con el objetivo de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y enfoque diferencial: «Esto implica la transformación de prácticas pedagógicas en las comunidades educativas, partiendo del reconocimiento de la importancia de las identidades culturales étnicas para la definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal» (Secretaría de Educación del Distrito, 2019). Para esto, la SED ha implementado el acompañamiento a las instituciones por medio del programa *Volver a la escuela* y su equipo intercultural. Así, trabajan desde un seguimiento pedagógico con el fin de fortalecer las capacidades institucionales para atender a los estudiantes de los grupos y la implementación de acciones afirmativas para los grupos étnicos (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

Aunque actualmente no hay documentos públicos oficiales que expongan la metodología práctica del programa, tanto la investigación de Velasco (2016), como mi propio trabajo de observación en el reconocimiento de la institución pueden dar luces de cuál es la estrategia. Velasco (2016) asegura que una de las prioridades del programa es la calidad del aprendizaje de los estudiantes, basada en el currículo establecido y en su manejo intercultural, por esta razón los estudiantes toman las clases con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero además deben incluir los saberes y particulares sus pueblos. Así surgen las nociones de un aula intercultural y un aula regular. La primera con un enfoque diferencial en donde un docente de la SED se encarga del trabajo y la segunda liderada por el docente de la institución en donde se avanza en el currículo propuesto por el MEN.

En el Colegio Integrada la Candelaria, la SED presentó el programa como una iniciativa política de los pueblos, razón por la cual el docente enlace, quien en el trabajo de Velasco es llamado tallerista, debía tener una pertenecía indígena determinada; pese a esto, los orientadores pedagógicos que los lideraban no necesariamente la tenían. Este docente

enlace resulta ser el encargado de las reuniones con docentes, directivos y estudiantes. Adicionalmente expone su trabajo en tres flancos concretos: el trabajo con docentes en espacios concretos como jornadas de capacitación; el trabajo con estudiantes indígenas en aulas interculturales, es decir, en este caso el aula intercultural fue desarrollada por el docente enlace como un espacio en donde únicamente estarían las personas indígenas de los diferentes grados; y el aula regular en la cual bajo una dinámica de taller se tratarían temas diversos con los cursos completos de estudiantes, es decir, sería el aula que diariamente viven los estudiantes. De esta manera se lleva a cabo el programa en la institución desde su comienzo en 2018.

Para concluir esta exposición de marcos normativos y políticas públicas, creo pertinente retomar la voz de Sandra Patricia Guido, quien hace una reflexión frente a las denominaciones que se usan:

La política educativa reciente utiliza la categoría de poblaciones vulnerables, de gran variabilidad en su extensión y en su temporalidad, para nominar a los sujetos destinatarios de la misma. En su extensión, porque cada vez son más los que forman parte de este grupo, y en su temporalidad, porque su crecimiento se da de manera vertiginosa (2015, pp. 54–55)

Si bien es posible evidenciar en esta revisión de marcos y políticas de acción una apertura a la diversidad y al tema indígena fuera de la estigmatización, aún es necesario ejecutar diversas apuestas para lograr metas que parecen quedarse en el papel. No se puede perder de vista que la explotación y subordinación del poder, del saber y del ser son flancos de trabajo en el marco de la equidad social que no pueden recibir respuestas a medias. Si bien las políticas positivas como las expuestas en este capítulo son pertinentes y necesarias en contextos de violencia y exclusión históricas, también es importante no dejar de lado la crítica y recordar que estos están cimentados sobre un sistema y un modelo socio político que lo ha permitido e incluso que lo ha necesitado siempre.

Capítulo 4. Ruta para abordar la investigación

En este capítulo se presentan las reflexiones y decisiones metodológicas que se tuvieron en cuenta a la hora de desarrollar esta investigación. Se expresan entonces algunas nociones importantes para comprender el enfoque del trabajo; las características que se contemplaron a la hora de seleccionar a los participantes; el proceso y las decisiones inmersas en el desarrollo de los instrumentos para la recolección de datos y su aplicación; y las pautas principales que fueron evaluadas para hacer el análisis de los datos obtenidos.

4.1 Perspectiva y enfoque

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo–interpretativo ya que analiza por primera vez en esta institución con contexto multicultural el tema de la identidad étnica a partir de las voces propias de los estudiantes y docentes. A partir de la recopilación, descripción y análisis de las experiencias y autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas, por un lado, y las valoraciones y actitudes de los docentes y estudiantes no indígenas, por el otro, el trabajo está enfocado desde una perspectiva crítica y decolonial ya que, en palabras de Seoane (2016):

Las teorías críticas, no se reducen a la teoría desarrollada desde la Escuela de Frankfurt. Para nada. Ben Agger (1998) ha reportado hace tiempo un rico catálogo de teorías críticas que incluyen a las queer theory, feministas, posmodernas, deconstruccionistas, decolonialistas, entre otras. Cabría agregar que la teoría crítica es una actitud vital ante el conocimiento, su razón de ser y su vinculación con el mundo (p.13).

Así, por medio del enfoque de las teorías críticas y decoloniales se quiso evaluar de forma muy consciente aquellas situaciones hegemónicas en el tema de las identidades, que actualmente parecen ser totalmente legitimadas como la violencia y exclusión. Esto, a partir de la escucha atenta y receptiva de las voces inmersas en la situación educativa con el contraste de autoras y autores que han desarrollado investigaciones y metodologías previas en el área y desde esta perspectiva, sin olvidar que el simple acercamiento con el tema de investigación en la institución y los diálogos que se desarrollaron allí pueden resultar transformadores en la medida que dejan preguntas y vacíos que en muchas ocasiones estudiantes y docentes no se habían realizado y, que por ende, pueden dar lugar a transformaciones propias en la escuela.

El desarrollo analítico de la información se vio mediado por los factores culturales, las habilidades prácticas, las habilidades sociales y la interacción de las personas que hacen parte del colegio multicultural (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Además, desde las perspectivas críticas y decoloniales, esta investigación ha sido entendida como un camino que debe continuar desarrollándose de forma colectiva para dar lugar a las reflexiones de corte político, epistémico y existencial que puedan instar cambios en las problemáticas étnicas de la institución (Walsh, 2013).

En un trabajo como este, en donde la institución se presenta, según su PEI, como una escuela intercultural, no se pueden dejar de lado las diferentes maneras de ver y entender la realidad –o realidades– que en un solo salón de clase pueden estar presentes (De Sousa Santos, 2010; Walsh, 2013). Otros autores como Vila Merino (2011) apoyan este parámetro de trabajo en la idea de una escolarización mediada por la sociología de las emergencias al retomar la dimensión de la subjetividad como referente claro para la objetividad. De esta manera se logran anticipar y poner en consideración las posibilidades en el proceso educativo, involucrando así la acción a partir de las individualidades. De hecho, al querer explorar y comprender la exposición o invisibilización de ciertos saberes propios de las personas inmersas en el espacio escolar se atiende a una de las maneras en las cuales se desarrolla la construcción de saberes colectivos por medio de aquellos individuales (De Sousa Santos, 2010). De ahí que la comprensión del otro –tanto docente,

como estudiante— cobre una relevancia fundamental en las interacciones que se dan en el proceso educativo.

El rol de la educación en los procesos de autoreconocimiento es importante para esta investigación pues trabajar temas como los imaginarios colectivos, las ideas sobre lo desconocido y las representaciones de identidades sociales es especialmente relevante cuando debemos hacernos preguntas tan importantes en una investigación como a quién incluimos en la categoría de “ellos” (Sacavino & Candau, 2015). Por consiguiente, la noción de herida colonial, entendida como la huella producto de «las experiencias vividas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte» (Restrepo & Rojas, 2010, p. 162), no puede ser perdida de vista para hablar de interculturalidad en un contexto como la escuela que históricamente ha propendido por la formación de ciudadanos que contribuyan al sistema de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2001, 2007; Walsh, 2005).

4.2 Participantes

Para llevar a cabo esta investigación tomé en cuenta las voces de los actores que están inmersos en esta situación diaria de interculturalidad. Con el objetivo de identificar los dos elementos básicos del desarrollo de la identidad por medio del autoconcepto, es decir, la autopercepción y la percepción del otro sobre el individuo, fue clave no solo ahondar en las actitudes y valoraciones de los estudiantes denominados indígenas, sino también en las valoraciones y actitudes de los docentes y estudiantes no indígenas. Para esto, el proyecto contempló el trabajo con la institución Integrada la Candelaria pues, a diferencia de otras instituciones escolares de la ciudad, los estudiantes focalizados como indígenas que ingresan no provienen de pueblos concretos. En otros contextos (Ávila, 2010; Panqueba Cifuentes, 2015; Velasco Cerinza, 2016) ha sido posible evidenciar que por la cercanía geográfica de los cabildos, las familias deciden inscribir de manera regular a las niñas, niños y jóvenes en una misma institución, sin embargo este no es el caso del colegio Integrada la Candelaria pues las directivas aseguran que normalmente ingresan una o dos personas cada año de pueblos diversos.

El primer paso para trabajar en el colegio fue la presentación del proyecto al comité académico docente. En dicha reunión pregunté a los docentes por la disposición que tenían para hacer parte de la investigación. Concretamente fueron dos profesores del área de ciencias sociales y humanidades los que se mostraron receptivos a la propuesta y me dieron entrada a sus grupos. Para efectos de la selección de estudiantes indígenas trabajé con la lista oficial que desarrolló la institución en compañía de los encargados del programa *Volver a la escuela*, esto porque en conversaciones preliminares al proyecto me comentaron que ese listado surgió a partir de los apellidos asociados a pueblos indígenas y los rasgos físicos de los estudiantes, es decir, no se tuvo en cuenta la pertenencia étnica de los jóvenes. Pese a esto, para efectos de la investigación resultó importante ese contraste entre lo que los estudiantes sienten acerca de su pertenencia étnica y lo que el resto de la comunidad percibe o imagina.

Al final, el proyecto tuvo lugar con los estudiantes de los grados sexto (23 estudiantes entre doce y catorce años), séptimo (27 estudiantes entre doce y quince) y octavo (27 estudiantes entre catorce y dieciséis años). Las dos características fundamentales para la selección de los grupos fue, en primer lugar, la edad de los estudiantes, pues es en estos momentos de la vida en los que normalmente se toman decisiones, consciente o inconscientemente, acerca de las identidades individuales y colectivas con las cuales hay afinidad (Massot Lafon, 2003). En segundo lugar, resultó realmente valioso el hecho de que hubiese estudiantes focalizados como indígenas para poder contrastar sus autopercepciones con los imaginarios de docentes y compañeros.

4.3 Recolección de datos

En el proceso de construcción de instrumentos para la recolección de datos y aplicación de los mismos tomé como base las justificaciones y estrategias de la etnografía educativa pues esta «se interesa por trabajar con personales reales en ambientes escolares, relacionando esto con la sociedad y sus estructuras [además] se pregunta por las maneras como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados» (Guido Guevara, 2015, p. 103). Así, por medio de la etnografía educativa fue posible contrastar diferentes tipos de datos (legales, académicos y empíricos) con el fin de relacionar los casos

identificados con componentes estructurales de la sociedad por medio de la comprensión de los niveles de las realidades sociales y la valoración del contexto en el cual tienen lugar las voces (Guido Guevara, 2015). Dado que las pretensiones con la etnografía educativa no son universales ni de alta generalización (Martínez, 1996), este proceso posibilita la transformación propia al hacer reelaboraciones teóricas y modificar concepciones relacionales y de poder que enmarcan las inequidades estructurales.

En palabras de Carmen Álvarez: «el investigador [en el marco de una etnografía educativa] es un reconstructor de la realidad, cuyo trabajo exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado» (2011, p. 269), por esta razón antes de iniciar el diseño de entrevistas tuve un ejercicio de reconocimiento con los grupos, espacio que permitió la estructuración de algunas categorías para las entrevistas. En cada grupo me presenté junto con el proyecto, discutimos en conjunto acerca de por qué creían que resultaba relevante –o no– el tema en la institución y propuse un ejercicio de dibujo. La instrucción con este ejercicio fue muy simple: dibujar una persona indígena y justificar brevemente si creen que hay personas indígenas en Bogotá para conocer parte de las preconcepciones de todos los estudiantes acerca de cómo se ven las personas indígenas, cómo visten, en dónde se encuentran y otros rasgos que asocien en los dibujos.

La decisión de recurrir a la representación gráfica de los estudiantes responde a que el lenguaje formal y el dibujo tienen diferentes maneras de expresar significados, pues aunque en la educación formal domina la palabra escrita, en algunos casos oral, esta, en muchas ocasiones, no logra comunicar aquello que realmente hay en los imaginarios por diferentes razones que limitan este proceso (Mavers, 2004). Si bien nuestra formación histórica está marcada por la eliminación física del otro y la negación de su alteridad, estos procesos se dan en el plano de las representaciones y el imaginario social (Sacavino & Candau, 2015), por estas razones el uso del dibujo es estratégico pues permite dar cuenta de la representación de la realidad que los autores expresan a través de las bases de representación (nivel de los imaginarios o valoraciones), las representaciones (nivel de los

textos, hechos y acciones) y los sistemas de representación (discursos e interacciones) (Gómez, 2017).

Al final recogí setenta y siete dibujos que dieron lugar a las categorías más importantes para la recolección de información hecha en entrevistas semi–estructuradas a estudiantes focalizados como indígenas [[anexo 1](#)], en total fueron cinco estudiantes entrevistados, dos del grado sexto, uno del grado séptimo y dos del grado octavo; sus docentes [[anexo 2](#)], dos profesores del área de ciencias sociales que dieron lugar a la investigación en sus espacios académicos; y algunos de sus compañeros [[anexo 3](#)], seis estudiantes en total, dos de cada grado seleccionados por las particularidades de sus representaciones gráficas. Así pues, en cada grupo trabajé con una persona al azar que expusiera elementos comunes de las representaciones gráficas del curso y otra que desarrollara un dibujo fuera del común denominador de su grado. En total fueron trece entrevistas, dos docentes, cinco de estudiantes focalizados como indígenas y seis de sus compañeros.

El uso de las entrevistas da cuenta del lugar que tienen tanto los discursos personales como los institucionales en el desarrollo de valoraciones y actitudes, al entender estos discursos como unidades con un sentido específico se esperaban identificar los saberes y valoraciones de cada persona (Pardo Abril, 2012, 2013). Por esta razón, las entrevistas fueron analizadas desde un punto de vista multilingüístico en donde se tomaron en cuenta no solo los códigos verbales sino otras expresiones sígnicas como los silencios, las dudas y las vacilaciones (Pardo Abril, 2012).

Para desarrollar el primer objetivo acerca de las autopercepciones que tienen los estudiantes focalizados como indígenas con respecto a su identidad étnica tomé en cuenta sus dibujos para recoger información acerca de los objetos, personas y lugares que representaron. Esta información se complementó con la entrevista semi–estructurada individual en donde ahondé en sus actitudes frente a sus prácticas, lengua, vestimenta y en las percepciones que creen otros tienen sobre ellos.

En el caso del segundo objetivo, acerca de las valoraciones y actitudes que algunos docentes y estudiantes tienen sobre los rasgos identitarios étnicos de las personas indígenas, tomé los dibujos de los tres cursos y realicé las entrevistas semi-estructuradas individuales a docentes y estudiantes. Esto para conocer fragmentos más completos de la realidad, en términos de convivencia y trato mutuo, de los estudiantes y de las prácticas pedagógicas de los docentes en una institución multicultural.

Finalmente, para ejecutar el tercer objetivo, acerca del papel que tienen los imaginarios y las valoraciones sociales en la construcción de identidades étnicas en la institución, contrasté los lineamientos nacionales, distritales e institucionales con los discursos identificados en las respuestas de estudiantes focalizados, sus compañeros y docentes. A partir de este contraste las diferentes representaciones e imaginarios lograron evaluarse desde una perspectiva más completa a partir de las voces de los actores inmersos en este proceso educativo.

En la *Tabla 4: Implementación de instrumentos en el desarrollo de los objetivos*, es posible apreciar más esquemáticamente la estrategia para la recolección de los datos en función de cada propósito:



Tabla 4: Implementación de instrumentos en el desarrollo de los objetivos. Elaboración propia

Frente al aspecto ético de la investigación, en primer lugar, expliqué a la comunidad directiva, conformada por el rector y algunos docentes, mis propósitos con la investigación, el tipo de acciones que desarrollaría en el colegio y el carácter voluntario de la participación de estudiantes y docentes. En este punto adquirí el compromiso de apoyar el proceso de la SED con mis reflexiones y acompañamiento en algunas sesiones con los docentes del área de ciencias sociales y humanidades. En segundo lugar, expuse claramente a las personas entrevistadas los alcances de este trabajo y solicité la firma del asentimiento informado de estudiantes de sexto, séptimo y octavo y el consentimiento de sus padres o acudientes, así como el de los docentes entrevistados. Finalmente, en el marco de los compromisos adquiridos con la institución, estudiantes y docentes, la totalidad de los relatos y respuestas son anónimos y se usarán solo para los alcances de la investigación y posteriores socializaciones o productos académicos. Por esta razón a lo largo de la exposición y análisis de resultados solo se usarán las iniciales de los participantes.

4.4 Análisis de datos

En primer lugar, pasé los setenta y siete dibujos a formato digital y realicé las transcripciones de las trece entrevistas. Para organizar los datos recolectados usé el software Nvivo® por su facilidad en el uso de documentos de diferente naturaleza, en este caso gráficos, escritos y audio, así como por la posibilidad que otorga de organizar bases de datos estructuradas que dieron lugar al análisis. Las herramientas fundamentales para el análisis que pretende dar desarrollo a los objetivos de la investigación fueron dos: la identificación de elementos comunes en los dibujos para la comprensión de las representaciones sociales, valoraciones, sistemas discursivos y actitudes en el desarrollo de estereotipos, redes de ideas, imágenes y todo lo que constituye ese “saber desconocido” (Gómez, 2017; Kress & Van Leeuwen, 2006) y el análisis de discurso en las entrevistas pues su ámbito de aplicación contempla la creación de sentido como una mezcla de diferentes modos escritos, orales, sonoros y gestuales (Pardo Abril & Forero, 2016).

En el análisis de los dibujos identifiqué en los estudiantes que se autoreconocen como indígenas cuál es el grado de similitud con el dibujo hecho y su pueblo. En aquellos que no se autoreconocen como indígenas, pero que han sido focalizados, busqué identificar las valoraciones concretas con relación al paisaje que dibujan, la vestimenta que usa la persona, los colores usados y demás detalles de la imagen. Finalmente, en el resto de estudiantes de los cursos organicé cuáles son los elementos comunes que presentan la mayoría de dibujos y cuáles aparecen de manera inusual para intentar dar una respuesta a los posibles imaginarios y representaciones que estos grupos en concreto tienen acerca de las personas indígenas, sus lugares y performatividad. Para esto la evaluación no solo de los elementos que incluyen en las representaciones gráficas sino el uso de colores en los paisajes y las pieles y los atributos místicos y cotidianos que incluyan fueron fundamentales (Mavers, 2004).

Con las entrevistas y el resultado de la organización de los dibujos de todos los cursos analicé categorías que surgieron en esos primeros acercamientos a los grupos, tales como valoraciones positivas y negativas en el tema indígena en relación con sus lugares de origen, prácticas, lenguas, vestimentas y estancia en la ciudad. Estas respuestas las evalué

a partir de la comprensión de la situación escolar intercultural como un fenómeno sociopolítico que puede verse desde la inclusión o la exclusión, un fenómeno cultural que recoge la naturalización o el ocultamiento y un fenómeno sociodiscursivo que puede explicarse a través de la coherencia, transformación o legitimación (Pardo Abril, 2013). En la *Tabla 5: Componentes de la fase analítica para entrevistas y dibujos* expongo de manera específica los caminos posibles que pueden tomar los datos recolectados. Es pertinente mencionar que esta tabla se convirtió en una guía para identificar los caminos posibles que los discursos iban tomando, sin embargo, a lo largo de la exposición y análisis de resultados solo emergen algunas de las estrategias expuestas a continuación:

Tabla 5: Componentes de la fase analítica para entrevistas y dibujos (Pardo Abril, 2013, p. 140)

Fenómeno sociopolítico	Fenómeno sociocultural	Fenómeno sociodiscursivo	Estrategia discursiva
Inclusión	Naturalización	Coherencia	Segmentación
			Integración
			Ambivalencia
		Transformación	Reordenamiento
			Elisión
			Sustitución
Exclusión	Ocultamiento	Legitimación	Persuasión
			Negociación
			Acusación/ Justificación

Concretamente, en las entrevistas con docentes y estudiantes analicé cómo surgen algunos de los fenómenos expuestos en la Tabla 5 por medio de diferentes estrategias discursivas para así identificar el tipo de valoraciones o representaciones que cada persona expone. Puntualmente recurrí a la estrategia de análisis denominada semántica–global para establecer los significados de fragmentos del discurso o del discurso como un todo para hacer inferencias sobre la base del contexto intercultural de estudiantes y docentes (Merino, Quilaqueo, & Saiz, 2008).

Los siguientes tres capítulos exponen en orden el desarrollo de los tres objetivos propuestos para esta investigación. En la *Tabla 6: Presentación de análisis*, se puede apreciar de manera esquematizada el desarrollo de los siguientes capítulos de resultados:

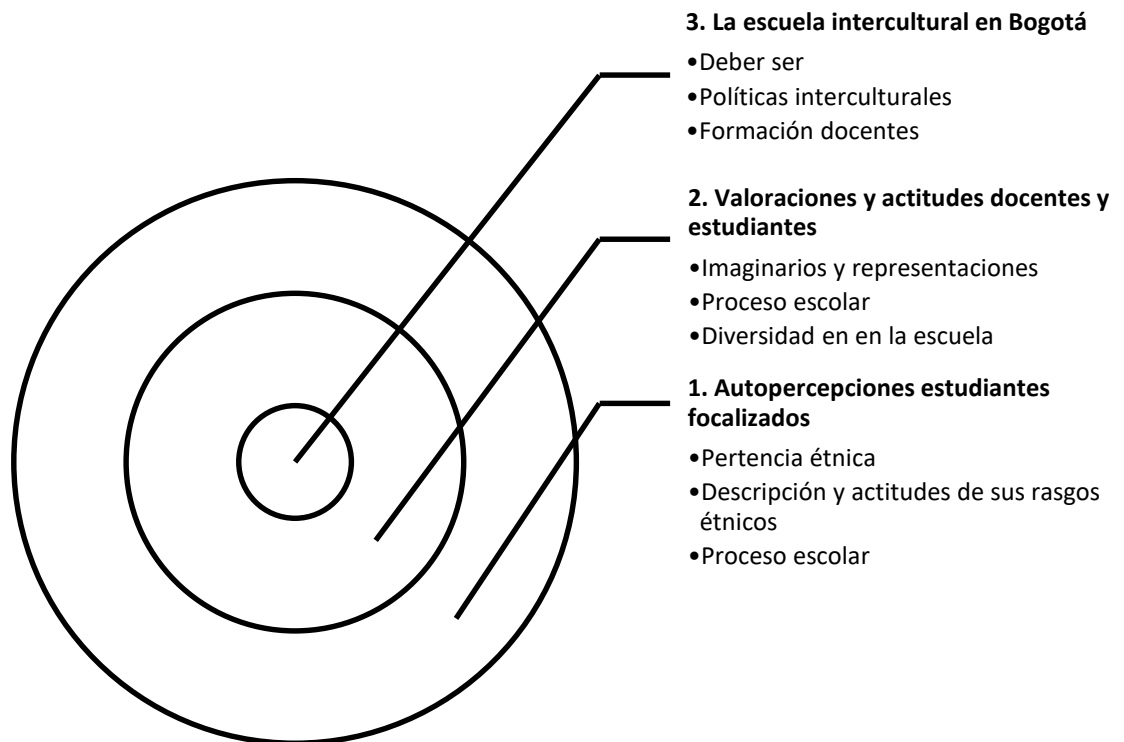


Tabla 6: Presentación de análisis. Elaboración propia.

El análisis de las preguntas acerca de la pertenencia étnica de las personas involucradas en la interacción educativa me dio luces para comprender desde dónde están viendo concretamente los individuos el tema identitario étnico en la escuela. Esto en razón de que la auto percepción es fundamental para hablar de identidad étnica, pues la persona misma es quien decide con qué grupo siente más afinidades (Massot Lafon, 2003). Adicionalmente, el reconocimiento de las percepciones que se tienen sobre lo indígena y cómo se están valorando permitió hacer un contraste entre las respuestas de los estudiantes y los docentes para hallar algunos puntos en común y otros divergentes desde las dos miradas. Así, fue posible identificar ideas que van desde la libertad de ser en medio de los diferentes contextos étnicos hasta exigencias de un “deber ser” a ciertos grupos.

Capítulo 5. Autopercepciones étnicas de los estudiantes focalizados como indígenas

La emergencia del “pasado proyectivo” introduce en los relatos de identidad y comunidad una escisión necesaria entre el tiempo de enunciación y el espacio del recuerdo. Esta atemporalidad “distorsionada” no supone un deslizamiento incesante, sino un modo específico de romper la complicidad entre el pasado y el presente con el propósito de abrir un espacio de revisión e iniciación

Homi K. Bhabha

En este capítulo se encuentran expuestas las bases de representación (valoraciones), y representaciones (hechos y acciones) identificadas en los discursos de los estudiantes focalizados por el colegio como indígenas. Sus autopercepciones son el punto de partida de este análisis pues a partir de estas se logran identificar situaciones muy concretas que posteriormente se contrastan claramente con las actitudes del resto de sus compañeros y docentes. Al revisar y analizar los dibujos y las entrevistas de estos estudiantes se identificaron varias similitudes en las descripciones de sus rasgos étnicos identitarios, las actitudes frente a su etnicidad en la escuela, las percepciones que les generan las actitudes de sus docentes y compañeros en relación con estos rasgos y cómo influyen, según ellos, estas en sus procesos escolares.

5.1 Pertenencia étnica y apropiación

El uso de los dibujos con los cinco estudiantes focalizados resultó interesante pues algunos de ellos hicieron relaciones directas con pueblos que reconocen como propios,

además dio lugar al conocimiento de sus autopercepciones sobre la identidad étnica que asumen. En el caso del dibujo 1, el estudiante presenta muy tímidamente la relación entre su dibujo y el pueblo indígena al cual pertenece:

A: *¿Qué dibujaste?*

E: *Pues... yo dibujé a un hombre indígena vestido como yo... a veces*

A: *¿Tú te consideras un niño indígena?*

E: *mmm... [Silencio dubitación] Sí [tono de voz bajo]*

A: *¿A qué pueblo perteneces?*

E: **Kamsa**



Dibujo 1: AJ - Grado 602

En caso del estudiante que desarrolló el dibujo 2, la entrevista dio luces sobre rasgos étnicos concretos que lograron develarse a la luz de su representación en la imagen presentada:

A: *Quiero que me cuentes un poquito que fue lo que dibujaste*

E: **Misak**

A: *¿Tú te consideras un niño indígena?*

E: *Sí señora*

A: *Listo, te consideras un niño indígena. Y ¿por qué te consideras un niño indígena?, ¿por qué te consideras indígena?*

E: Mmm [Silencio] porque [dubitación] porque **mi mamá** siempre me ha impulsado a que aprenda **mi lengua** pero todavía no me la sé **porque me trajeron muy chiquito**.



Dibujo 2: MAP - Grado 602



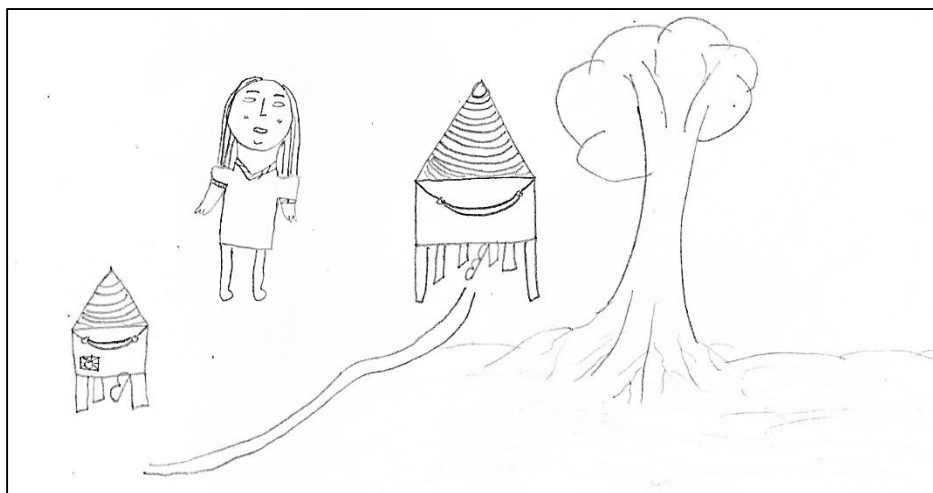
Dibujo 3: MJ - Grado 701

De la misma manera, en el dibujo 3, la estudiante señala una relación directa con su manera de vestir como *kamsá* que es explicada en la entrevista:

A: ¿Hay algún tipo de **vestimenta** que tú conozcas que usan las personas de tu pueblo?

E: Sí... ahí está [Señala el dibujo]

Pese a que en estas primeras tres situaciones el autoreconocimiento fue inmediato y este se evidenció tanto en sus dibujos como en las entrevistas, junto con una serie de indicios muy vagos sobre las razones de esa apropiación étnica, también se identificaron situaciones de otra naturaleza como la siguiente:



Dibujo 4: SDD - Grado 801

A: Lo primero que quiero preguntarte concretamente es por el dibujo que tengo aquí cuando tú hiciste el dibujo en qué pensaste en algo que te representara o pensaste en lo que tú creías que yo quería ver.

*E: Pues sí... [silencio, timidez] yo lo hice porque allá era así, pues yo no sé antiguamente era así... pues ya **como que hoy son más civilizados pues ya no son más así**, ya son muy civilizados en este momento. Antiguamente era así como que **mi papá es mestizo y mi mamá es indígena y yo soy mestiza**.*

Aquí la autora señala una relación de ascendencia con un pueblo indígena, sin embargo, expresa un descontento con la idea de reconocerse como parte de este. De la misma manera, el autor del dibujo también pone de manifiesto una molestia con la asignación de esta focalización:



Dibujo 5: VU - Grado 801

A: *¿Te molesta que te pregunte si eres indígena?*

E: ***Pues sí claro porque yo soy una persona civilizada, yo soy de aquí de Bogotá yo sé hablar bien español y mi mamá y mi abuela también son civilizadas***

A: *¿Entonces de dónde sacaste la idea de tu dibujo?*

E: *Bueno... sé yo lo sé visto por ahí por ahí **en las calles, en la televisión...** son los indígenas que yo más veo.*

Estos cinco dibujos fueron desarrollados por los estudiantes focalizados en la institución como indígenas y los resultados expuestos dan cuenta del potencial que tiene esta herramienta en el reconocimiento de las identidades y la comunicación a otros sobre sí mismos (Deguara, 2015). En la *Tabla 7: Matriz de caracterización de estudiantes focalizados* se presenta una organización más puntual de los estudiantes focalizados como indígenas. Los estudiantes son identificados por números dada la participación anónima que aceptaron, además, se presentan los grados, la respuesta frente al reconocimiento de

una pertenencia étnica, el pueblo al que pertenecen, las generalidades de sus dibujos y si en las entrevistas se desarrollan temas como territorio (T), prácticas (P), lengua (L), vergüenza (V), orgullo (O) y desprecio (D). No se mencionan variables como género o edades pues la primera no se consideró en esta investigación y la segunda se tuvo en cuenta únicamente como media de los cursos, no de manera individual:

	Grado	Pertenencia étnica	Pueblo indígena	Descripción de su dibujo	Entrevista					
					T	P	L	V	O	D
1	602	Sí	Kamsa	Persona con ruana de rayas verticales en un paisaje con montañas. Junto una casa pequeña que parece tener una base de ladrillos.	x	x	x	x	x	
2	602	Sí	Misak	Persona con ruana de rayas horizontales en un paisaje con montañas. Junto una casa pequeña. Allí se identifica un objeto cilíndrico.	x	x			x	
3	701	Sí	Kamsa	Persona con vestido rojo y negro. No hay ningún paisaje.	x	x	x	x	x	
4	801	Parcialmente	Embera chamí. Si bien no se autoreconoce como persona indígena cuando se le pregunta directamente. Identifica a su familia como integrantes del pueblo embera chamí y, en ocasiones, se autoreconoce como indígena.	Una hoguera, una persona y una casa. Se aprecia el fuego y en la casa un techo hecho de paja aparentemente. La persona tiene un camión, una mochila, una trenza y zapatos descubiertos.	x	x	x	x		x
5	801	No	No aplica	Una hoguera, una persona y una casa. Se aprecia el fuego y en la casa un techo hecho de paja aparentemente. La persona tiene un camión, una mochila, una trenza y zapatos descubiertos.						x

Tabla 7: Matriz de caracterización de estudiantes focalizados

A partir de las representaciones gráficas y las entrevistas se identifican varias situaciones, por un lado, está el reconocimiento de una identidad étnica indígena concreta expuesta no solo en los dibujos sino también explícitamente en sus respuestas. Por el otro, hay una negación tajante de estas identidades, en uno de los casos, si bien se reconoce una ascendencia indígena, se recurre a un discurso civilizatorio en el cual se identifica una relación indígena–salvaje y a partir de esta se toma distancia de cualquier asignación étnica indígena y se opta por la autoidentificación como mestiza.

El otro caso da cuenta de la asociación de algunos rasgos étnicos indígenas en los imaginarios del estudiante como el entorno y la descripción física presentados en el dibujo, elementos que en la entrevista reconoce como producto de su cotidianidad más cercana pero también como antónimos del ser civilizado. De hecho, su reacción frente a la idea de un parentesco o identificación étnica indígena por parte de los otros es la de una serie de justificaciones basadas en la lengua y los rasgos de su madre y abuela para marcar una diferencia con cualquier denominación indígena que le fuera asignada. Las afirmaciones de estos dos últimos casos coinciden con las investigaciones de Mercado Epieyu (2010) y Uino Cuetia (2010) en las cuales se desarrolla la idea del ser indígena como una persona salvaje y por tanto “incivilizada” mientras la ciudad y sus instituciones formales se convierten en la herramienta para llegar a convertirse en ese ser civilizado. A partir de la matriz de análisis discursivo, en estos dos discursos es posible identificar un fenómeno de exclusión explícita mediado por un proceso de evaluación en el cual hay una asociación del indígena como incivilizado y el tránsito a la ciudad como civilizatorio.

Es pertinente mencionar en este punto que, si bien en este acercamiento a las identidades étnicas del colegio se identificaron únicamente estudiantes de tres pueblos indígenas, en los grados de primaria, media y las otras jornadas hay personas que pertenecen a otras comunidades indígenas. Sin embargo, la institución no ha hecho un reconocimiento claro de los pueblos que confluyen en sus aulas. Así, vale la pena recordar algunos datos sucintos, pero clave en términos de identidad y educación de los pueblos Misak, Embera Chamí y Kamsa tomados de la Organización Nacional Indígena de

Colombia (ONIC) para dar cuenta más claramente de las voces de los estudiantes focalizados como indígenas:

En primer lugar, el pueblo Misak Misak *gente del agua*, originalmente se encontraba asentado en los municipios de Silvia y Piendamó, Totoró, Jambaló, Caldonó, Inzá y Morales. Actualmente la mayoría habla español, sin embargo, se resisten a perder su lengua. Su cosmogonía se estructura en un sistema dual: lo masculino y lo femenino, lo caliente y lo frío, el sol y la luna. Para ellos, las plantas, los árboles, los accidentes geográficos y la tierra son recintos de espíritus. Existe una práctica destinada a la limpieza y restitución del equilibrio social y biológico perdido que se realiza por el curandero de la comunidad (ONIC, s/f).

En segundo lugar, el pueblo Embera Chamí *habitante de Montaña*, se ubicaba originalmente sobre el Río San Juan y en los departamentos de Risaralda y Antioquia. Los embera chamí conservan en su gran mayoría la lengua materna. Este pueblo tenía una estrecha relación con la tierra que empezó a desintegrarse con el inicio del proceso de despojo territorial, estas circunstancias redujeron la disponibilidad de los recursos que ofrecía la tierra y transformaron las dinámicas internas de las comunidades, incorporando la noción de propiedad no colectiva. Una vez asentados en sus nuevos territorios, surge la propiedad familiar sobre los terrenos destinados para la producción agrícola y se mantiene la propiedad colectiva sobre los sectores de caza, pesca y recolección de los frutos de los bosques. Si bien la propiedad familiar tomó un lugar importante en el pueblo, la vida en comunidad es sinónimo de resistencia en los procesos de pérdida de territorios (ONIC, s/f).

Finalmente, el pueblo Kamsa está asentado en el Valle del Sibundoy y Putumayo. Debido a la relación violenta con el español, este pueblo está perdiendo su lengua materna pues ha existido discriminación, especialmente hacia los jóvenes que estudiaban en las escuelas del sector urbano «sometidos a maltratos físicos y verbales por los maestros colonos y religiosos que generaban temor y negaban su libre expresión en lengua propia, opacada por la enseñanza impuesta del castellano» (ONIC, s/f). Según la ONIC, al pueblo kamsa siempre se le folcloriza creyendo que su cultura se reduce a bailar, vestir un sayo o decir que se es indígena, sin embargo, la cultura abarca todas las

manifestaciones propias hablar en lengua materna, fomentar el pensamiento, creencias, tradiciones, como el día de los difuntos, bailes, la música propia, la forma de vivir, la relación con la naturaleza, el diálogo con los taitas, el compartir en la tulpá con la familia y hacer uso de la autoridad tradicional. Esto dado que la ida de cultura para las personas del pueblo kamsa es sagrada, sin embargo, las migraciones a otros territorios han hecho que muchas personas dejen de expresar y sentir sus manifestaciones propias. (ONIC, s/f)

Al indagar un poco más en esas identidades étnicas indígenas con las cuales los primeros tres estudiantes se identificaron comenzaron a surgir espacios y contextos determinados en los cuales ellos evalúan el lugar que puede tomar esta autodenominación en su cotidianidad:

A: Perfecto... Quiero saber por qué te consideras kamsa

*E: Pues **mi papá siempre me ha dicho** que yo soy kamsa, que mi hermana es kamsa, que nosotros somos kamsa*

A: Bueno... ¿y te sientes cómodo cuando le cuentas a otras personas que eres indígena?

*E: **A veces sí... a veces no***

A: ¿Cuándo sí y cuándo no?

*E: Es que **a veces empiezan a preguntar muchas cosas que yo no sé o empiezan a decir cosas y a mí me da pena***

A: ¿Cómo qué cosas o por qué te da pena?

*E: Es que a mí **me da miedo que me digan cosas por ser indígena como a mi compañero MA que le dijeron que se veía feo con su ruana***

[...]A: Listo entonces me contabas que en general te molesta cuando tus compañeros te empiezan a hacer preguntas acerca de tu pueblo indígena prefieres no decirle a nadie que eres indígena, o hay ocasiones en las cuales si le dices a la gente que eres indígena

*E: A veces les digo... **pero solo cuando ya somos amigos** – AJ, grado 602*

*A: ¿Y te sientes cómodo contando a otras personas que eres **misak**?*

*E: Mmm... **A veces... pero no tanto, no siempre***

A: ¿Por qué a veces no te sientes cómodo? ¿Qué te genera incomodidad?

*E: Pues es que si le digo a uno pues **se vienen todos y...** [Silencio] **no me gusta** – MAP, grado 602*

Estas dos intervenciones de los estudiantes dan cuenta del autoreconocimiento de una identidad étnica indígena que los estudiantes reconocen que deben matizar en algunos contextos. El primer estudiante identifica situaciones de violencia explícita hacia otras personas indígenas de su salón y aclara que son experiencias que puede vivir y prefiere evitar y por tanto compartir únicamente con las personas más cercanas. Por su parte, si bien la segunda intervención no da cuenta de una violencia tan explícita como llamar “feo” a un estudiante por portar elementos de su vestimenta ancestral, sí expresa una incomodidad al reconocer en la cotidianidad sus prácticas y costumbres como elementos de curiosidad e indagación. Pese a estas situaciones, los estudiantes también revelan un orgullo a la hora de reconocerse como personas parte de una comunidad indígena, aspectos como el liderazgo, la relación con sus familias e incluso su historia cobran un sentido significativo al expresar este sentimiento:

A: *¿Y estás orgullosa de ser kamsa?*

E: *[Silencio]... Sí*

[...]A: *¿Sabes algo del origen de tus nombres, apellidos, algo de esto?*

E: *Pues... este apellido representa muchas cosas como por ejemplo **[sube el tono de voz el discurso se vuelve más fluido] qué significa el líder***

A: *Bien, líder, ¿y quién te contó eso?*

E: *Mi **papá**. MJ – Grado 701*

A: *Bueno ¿y estás orgulloso de pertenecer al pueblo kamsa?*

E: *sí...*

A: *¿Por qué?*

E: ***Porque es de líderes***

A: *Ah.... Es de líderes ¿Y quién te dijo eso?*

E: ***Mi papá** porque él trabaja con personas indígenas – AJ, grado 602*

A: *¿Y conoces la historia de tus nombres, apellidos?*

[..] E: *Pues no... **mi mamá** solo me ha contado que eso eran... era... como... un clan donde hay diferentes apellidos... Un clan de diferentes apellidos. O sea, **no importa que sean diferentes familias**, digamos pueden ser diferentes personas que no sean de mi familia pero que tienen el apellido Y.*

A: *Bueno y ¿te hace feliz ser un niño indígena?*

E: *Sí señora*

A: *¿Por qué eres feliz siendo indígena?, ¿por qué eres feliz siendo misak?*

E: *Porque algunas veces hay personas que sí se interesan en **conocer bien cómo es uno y no critican** – MAP, grado 602*

Por su parte, los dos estudiantes que no identifican una pertenencia étnica indígena expresan conflictos con las denominaciones que les son asignadas por la focalización que ha hecho la institución:

A: *¿Tú te consideras una persona indígena?*

E: *No... pero el año pasado vino un profesor y **nos dijo que éramos indígenas** a mí y a otra compañera... y pues nos dio ahí unas cosas... a veces también nos sacaba de clases, a veces.*

[...] A: *¿Tú sabes si los docentes o si tus compañeros te consideran a ti indígena?*

E: *No... Yo no sé*

A: *Listo, pero a ti en tu casa ni papá ni mamá ni abuelos nadie te ha dicho que tú o tu familia tienen raíces indígenas.*

E: *No*

A: *¿Te incomoda cuando las personas te dicen entonces que eres indígena?*

E: ***Pues a mí nadie me ha dicho que soy indígena***

A: *¿Y el profesor de la secretaría del año pasado?*

E: *Pues a veces... **igual no le decía todo el mundo, nos daba cosas y nos sacaba de las clases.** – VU, grado 801*

A: *Bueno, en general por qué te preocupaba tanto la entrevista cuando comenzamos, tú me dijiste que te preocupaba mucho el hecho de que tus compañeros supieran que eras indígena, o qué pensarán que eres indígenas, ¿por qué sientes que te...?*

E: *Porque pues... **me da pena**, qué tal si me dice eres indígena y después no me creen... **no sé...** es que yo ya soy civilizada – SD, grado 801*

Si bien en ambos casos se logra identificar una negación de cualquier identidad étnica, una situación difiere de la otra por razones motivacionales muy concretas. Si bien la segunda estudiante ha reconocido una ascendencia indígena, expresa un sentimiento de pena frente a la idea de ser vista como incivilizada, se evidencia un fenómeno sociocultural de ocultamiento en el cual se legitiman unas maneras de ser en la ciudad y se niegan otras. El primer estudiante menciona no tener ningún vínculo con población indígena, pero encuentra en esa focalización dos ventajas: la primera es la entrega de

regalos a aquellas personas que el docente de la SED ha identificado como indígenas y la segunda, que esa asignación tenía un carácter casi privado. Así, pese a que su discurso evidencia un fenómeno de exclusión anclado en la idea civilizatoria, adopta una estrategia discursiva ambivalente en la cual por razones muy concretas no termina de desechar la caracterización que la institución ha hecho sobre él.

Al hacer esta primera revisión de las autopercepciones que tienen los estudiantes focalizados por el colegio como indígenas hay varias situaciones que no pueden dejarse pasar. La primera es que, así como existen estudiantes que aceptan determinada identidad étnica indígena, hay otros a quienes les genera incomodidad e incluso malestar. Ahora bien, en este primer grupo de estudiantes que se autoreconocen como indígenas hay una reflexión que debe hacerse sobre la decisión que ellos tienen para exteriorizar, o no, dichas identidades en contextos tan específicos como el de la escuela. Adicionalmente, no puede ignorarse las razones por las cuales el segundo grupo de estudiantes niegan una pertenencia étnica indígena, no hay que dejar de lado que sus discursos se sostienen en ideas producto de la colonialidad del ser y del saber por las cuales aún existe el imaginario de supremacía intelectual de unos grupos de personas sobre otros (Maldonado Torres, 2007; Mignolo, 2007; Restrepo & Rojas, 2010). Por esta razón, y con la idea de identificar cómo los estudiantes comprenden sus propias etnicidades. A continuación, se hace una recopilación de las categorías que surgieron producto de las entrevistas.

5.2 Descripción de sus rasgos étnicos y actitudes frente a estos

Partir de las propias voces de los estudiantes a la hora de identificar posibles rasgos que ellos consideren propios de su etnicidad fue una labor fundamental para conocer sus valoraciones frente a estos, así como el carácter privado o común que para ellos deberían tener estas categorías. La información ha sido estructurada en tres grandes segmentos que surgen de las entrevistas con los estudiantes: territorio, prácticas y lengua, cada uno de estos recoge algunas descripciones hechas por ellos y sus opiniones sobre estas.

5.2.1 Territorio

La migración a Bogotá es el primer elemento en el cual coinciden los cuatro estudiantes que reconocen una pertenencia o ascendencia indígena, sin embargo, las razones van desde la violencia en sus territorios hasta la búsqueda de mejores oportunidades de estudio y trabajo. Frente a las preguntas sobre dónde nacieron ellos y sus familias y las razones que hubo para llegar a Bogotá se encontró:

E: De Sibundoy

A: Hace cuánto llegaste de Sibundoy a Bogotá

*E: No... si yo todavía **estaba muy chiquito** – AJ, grado 602*

E: Llegamos de Cauca

A: ¿Y tú alcanzaste a vivir en el Cauca?

E: Sí, cuando era pequeño [...] llegué a los 4 años

*[...] E: Es que fue porque le dieron una **beca a mi mamá** – MAP, grado 602*

*E: No... en algún momento **pues yo vivía en el pueblo en que... De donde es mi papá y mi mamá** donde ellos nacieron y todo eso.*

A: ¿Y recuerdas el nombre del pueblo o el departamento, algo?

*E: Sí **Sibundoy**, el valle. En putumayo.*

A: Listo... y sabes ¿por qué se mudaron tus papás a Bogotá?

*E: Sí, por porque... **el conflicto y todo eso...porque se estaba poniendo todo muy feo allá** y por eso nos vinimos acá – MJ, grado 701*

A: Ah OK... tu papá es mestizo y tu mamá es indígena, ¿de qué pueblo sabes, a qué pueblo pertenece?

*E: **Tierra alta. Yo viví allá pero cuando era pequeña.** – SD, grado 801*

Ahora bien, pese a que en la mayoría de casos los estudiantes refieren un tránsito a Bogotá siendo aún muy pequeños, identifican en sus discursos diferencias claras a la hora de autoreconocerse y vivir como indígena en la ciudad en relación con su territorio. Estos resultados concuerdan con los expuestos por la autora Bernal Mora (2012) en el caso del pueblo Nasa en Bogotá. De esta manera las experiencias narradas, recordadas, transmitidas

y añoradas por padres, madres y cercanos empiezan a desarrollar un proceso de reconfiguración del territorio que va más allá del espacio geográfico. Un proceso que es transmitido a los estudiantes y se evidencia en el reconocimiento de una unidad territorial más allá de la tierra.

Sin embargo, aspectos como el miedo a la discriminación o la idea de sentirse ajenos y extraños en Bogotá son afirmaciones que emergen frente a su conformidad con la ciudad o la posibilidad de vivir en los territorios familiares que enunciaron previamente:

E: Porque aquí a uno lo miran todo raro y yo creo que lo discriminan

A: ¿Por ser indígena?

E: Sí señora – AJ, grado 602

E: Pues ahí sí sería en el Cauca... Porque hay uno puede los... los sábados y domingos ir a cualquier parte o quedarse en la casa, e ir a mirar al cafetal a ver qué hay de nuevo.

A: ¿Y prefieres estar allá o estar acá?

E: Pues... estar allá, pero lo que no me gusta es que mi tía me pone hacer oficios de la casa

A: O sea que si no te pusieran a hacer oficio estarías totalmente contento allá

E: Sí

A: ¿Por qué?

E: Uno... uno no se siente raro o diferente – MAP, grado 602

Si bien esta afirmación en torno a sentirse diferente, cómodo y discriminado en contextos diferentes al territorio propio o de la familia coinciden con los planteamientos desarrollados por Horbat (2013), Barriga (2008) y Agüero (2012) en relación a la hostilidad de las grandes ciudades y sus habitantes con las personas que migran, también hay un reconocimiento de la ciudad como un lugar positivo. En este fragmento, por ejemplo, se enuncia un discurso en el cual Bogotá cobra una relevancia importante en términos de ampliar sus posibilidades escolares y laborales:

Hay... hay muchas menos oportunidades de conseguir un estudio... un estudio como terminar la universidad o terminar la preparatoria... Y hay menos oportunidades de trabajo – MAP, grado 602

5.2.2 Prácticas

Un segundo foco de atención que es reiterativo en los dibujos, las interacciones iniciales y las entrevistas individuales son las prácticas asociadas a la identidad étnica indígena. Elementos como las celebraciones, ritos, su espiritualidad y la vestimenta ancestral de sus pueblos resultaron ser temas comunes en las interacciones con los estudiantes que reconocen una pertenencia étnica familiar o propia. A la par de estas descripciones, los estudiantes en muchas ocasiones expresaban su interés por compartirlos en el colegio o su desacuerdo con llevarlos a estos contextos fuera de sus familias.

*E: Sí sé que están en enero... **está el día de las ofrendas**...Y en diciembre pues es la Navidad... pero se llama se llama el **taitapuro***

A: ¿Y en tu casa lo celebran con tu mamá o solo lo celebran cuando van al Cauca?

E: No... el de la Navidad sí, pero a veces el de enero el de las ofrendas lo practicamos acá.

A: ¿Y tus profes o compañeros la conocen?

E: No

A: ¿Y no te gustaría que la conocieran?

E: Pues... [Dubitación]... Pues sí... pero me da pena

A: Te da pena... ¿Por qué te da pena?

E: Pero a mí me da pena... porque hablar de mí me da mucha pena – MAP, grado 602

*E: Yo me acordaba que en una fecha en específico de **marzo** era como **el fin de año de nosotros y el comienzo de año que es la fiesta del perdón**... Que es cómo una gran fiesta entre **todo el pueblo que comienzan a cantar y a bailar y a tomar... a celebrarlo.***

A: Listo... y en este momento en tu casa ¿hay algún tipo de ritual o práctica que sea importante para ti o tu familia?

*E: Sí... a veces, bueno casi todos los años, después del día de Halloween hacemos un **ritual para los muertos** [...] lo considero importante. **Es como eso del día de los muertos de México...con, con nuestros abuelos.** - MJ, grado 701*

*E: Sí, a veces después del día de los disfraces hacemos **algo para recordar a los abuelos***

A: Listo, ¿y lo hacen sólo aquí lo hacen también en Sibundoy?

E: Nosotros lo hacemos siempre aquí... pero no sé si allá lo hagan

*A: ¿Tú considerarías **importante que tus compañeros o tus profesores conocieran esa práctica?***

E: No... [Silencio]

A: ¿Por qué no?

E: Porque eso es solo de nosotros

A: ¿De nosotros tu familia o de nosotros los kamsa?

E: De nosotros los kamsa y de otros pueblos indígenas porque somos diferentes – AJ, grado 602

En estas primeras tres intervenciones el reconocimiento de una serie de celebraciones como propias de sus pueblos resulta ser un común denominador. Además, también se puede evidenciar que en algunos casos los estudiantes aluden a prácticas que no necesariamente permanecen en sus cotidianidades pero que sí reconocen como importantes en su pueblo. Una reflexión importante que surge de estos discursos es la negación o incomodidad que experimenten los estudiantes con la idea de comunicar estas prácticas a sus compañeros y docentes, idea que se sustenta, por un lado, en la noción de dichas prácticas como propias y exclusivas de los pueblos indígenas y, por el otro, en la molestia de ser el puente para llevar esa información.

También fue posible identificar una posición diametralmente diferente a las ya expuestas. En esta se acude una vez más al discurso civilizatorio para afirmar que ni ella ni su mamá, quien la estudiante afirmó previamente que es indígena, tienen prácticas que pueda asociar a una etnicidad específica:

E: No, no, nada, nada de eso.

A: ¿Y tu mamá tampoco recuerda alguna práctica... [Pregunta interrumpida con la respuesta]?

E: No, no, pues mi mamá nunca nunca he hecho eso. Mi mamá no tiene bailes, no tiene danzas. Ella es muy civilizada porque sinceramente, sinceramente yo no sé danzar. Yo no sé nada de eso, yo no sé. Yo no sé [se ríe] yo soy indígena también, pero yo no sé porque yo soy muy civilizada, demasiado civilizada, demasiado [...] ella también ya se ve normal, ella ya es normal – SD, grado 801

En este caso pese a que la pregunta no terminó de ser efectuada, la estudiante hizo una relación inmediata de prácticas con bailes y danza. En esta afirmación es posible identificar un fenómeno sociocultural de ocultamiento, es la única vez en la cual la estudiante asume una identidad étnica indígena, pese a que al inicio de la entrevista fue

tajante al explicar por qué se consideraba mestiza. Además, es posible asociar un proceso lingüístico de racionalización para sustentar ese ocultamiento en el cual ella afirma que, tanto su mamá como ella, son civilizadas pues no asocia ningún tipo de danzas a sus cotidianidades y relaciones sociales.

El tema de los vestidos tradicionales fue un tema que surgió en las charlas individuales con este grupo de estudiantes. Luego de una breve descripción, asociada en algunos casos a los dibujos que hicieron, cada uno explicitó la importancia que el uso de estos trajes tiene desde su perspectiva, sin embargo, también fue reiterativo la selección estratégica del contexto en el cual usarlo.

E: Solo esto [señala el dibujo, específicamente la ruana] y las mujeres usan una falda que se parece a esto [señala de nuevo la ruana] Y el coso de acá de tapar se parece a esto [señala un cinturón]

A: ¿Y crees que es importante que la gente lo use acá en Bogotá? ¿Crees que es importante que lo use?

E: Sí

A: ¿Por qué?

E: Para que no pierdan su cultura [...] Sí porque [en ese colegio] ningún profesor me ha puesto problema por utilizar la ruana – MAP, grado 602– MAP, grado 602

Ahora bien, al cuestionar sobre su posible uso en el contexto escolar, las respuestas resultaron ser negativas en general. Esto muestra que, si bien hay un conocimiento y reconocimiento de ciertos trajes tradicionales, tal como en el caso de las celebraciones, son prácticas que prefieren mantener al margen del colegio por razones como las preguntas y miradas que pueden surgir, la sensación de incomodidad e incluso la percepción de aquello “feo” o “bien” a la hora de vestir.

E: Sí, así como la que yo dibujé [Señala el dibujo]

A: ¿Y tú la usas normalmente?

E: No... Bueno A veces... a veces yo uso la ruana, pero es por el frío

A: ¿O sea que si pudieras la usarías más o menos?

E: Yo creo que la usaría menos

A: ¿Por qué?

E: Porque la gente siempre me está mirando y me está preguntando

A: ¿y eso te incomoda?

E: Sí – AJ, grado 602

E: Sí... ahí está [Señala el dibujo]

A: Ah... Ahí está, es el traje de las chicas ¿cierto? ¿Y tú lo usas?

E: Sí

A: ¿En qué momento lo usas tú?

E: Es que aquí también hacen la misma fiesta, pero la hacen los Ingas... que son como parecidos... o sea, se visten igual que nosotros... Bueno no hablan la misma lengua y no tienen las mismas costumbres igual que nosotros, pero técnicamente son iguales.

A: Ok perfecto. ¿Y a ti te gustaría venir al colegio con traje kamsa?

E: [Ríe] No, la verdad no

A: ¿Prefieres venir en uniforme?

E: Sí...es que la verdad es muy incómodo.

A: ¿Por qué te parece incómodo?

E: Porque se te baja la tela o la faja te aprieta mucho y eso es muy feo

A: ¿Que te apriete o el traje?

E: [Risas] Las dos cosas – MJ, grado 701

E: Pues sí claro. Sí, pues sí, yo también me visto así cuando estoy... cuando yo llego allá siempre me visto así, pero como que es, es que allá hay muchas indígenas bien civilizadas.

A: ¿Y cómo se visten?

E: Nosotros somos káticos, embera káticos.

A: ¿Y cuál es la vestimenta de los káticos?

E: Es, es como falda desde [señala debajo del pecho] acá es como si estuviera en una licra.

E: Pues se visten como con una camisa como ombligueras.

A: Y cuando estás allá si no tienes problemas con vestirse así.

E: No... normal... yo me visto como de allá, pero también con jean, vestido, tacones... yo me visto bien porque ahí es pueblo – SD, grado 801

Como se puede ver, y en consonancia con las afirmaciones de Garzón López (2013) acerca de la constitución de las subjetividades a partir de contextos homogeneizantes que cierran las posibilidades a maneras múltiples de ser, es posible apreciar en estas respuestas la vergüenza, la idea de un tipo de vestido normalizado por la

cultura hegemónica y las implicaciones de sentirse extraño y producto de cuestionamientos en la ciudad. A estas respuestas se suman dos apreciaciones más de los estudiantes que no reconocen ninguna identidad étnica específica, llama la atención pues son discursos instaurados en imaginarios muy marcados como la extrañeza, la fealdad, la miseria y el descuido personal–físico:

A: ¿Qué piensas sobre los estudiantes que vienen con sus trajes al colegio?

*E: Pues me da como... que **es raro**, pero no es raro porque él tiene su vestimenta, porque tiene sus rasgos, porque ya tiene su cultura, no tiene que ser así igual. Yo... **igual, a mí no me gusta**, yo no sé por qué no me gusta no me gusta. **Me da pena**... pues yo soy muy penosa y no me gusta – SD, grado 801*

*E: ¿Usted no los ha visto? No ve que andan por ahí **descalzos y los niños por ahí dormidos en la calle también** son como **indigentes** porque yo no sé dónde viven.*

A: Bueno... reconoces algunas otras características para que tú digas que te hagan pensar que son indígenas

*E: No sé... de pronto porque siempre están **desarreglados**, uno nunca los ve así perchos, arreglados **como uno**... sino que siempre están **con la misma ropa**... uno los reconoce por eso – VU, grado 801*

Estas afirmaciones marcan tajantemente la diferenciación entre el “nosotros” y el “ellos” que Skliar (2007, 2008) desarrolla en sus disertaciones. Pese a que, como se vio en una de las respuestas anteriores, el colegio no evita ni impide el uso de aquellos elementos que los estudiantes consideren como propios de sus rasgos étnicos, realmente no se ha preocupado por problematizar el discurso que subyace tras la relación que se ha construido en los imaginarios más arraigados y anclado en los procesos de exclusión al poner en una misma línea a los pueblos indígenas, la miseria y la falta de cuidado personal.

5.2.3 Lengua

De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, todos aquellos que identificaron un vínculo propio o familiar étnico indígena reconocieron rasgos lingüísticos asociados a esta etnicidad. Al preguntarles por su lengua, los estudiantes reconocen una competencia mínima en la misma:

Lo entiendo, pero todavía no sé hablar – MAP, grado 602

E: Algunas palabras porque yo no sé indígena, yo me pierdo, me pierdo, me trabó hablando en esa cosa.

A: Ah, o sea, entiendes, pero te cuesta hablarlo.

E: Sí... pero en español yo sí hablé perfecto, sin problemas – SD, grado 801

E: No... pero estoy aprendiendo

A: ¿Y quién te está enseñando?

E: Mi papá

A: ¿Y a ti te gusta aprender lenguaje Kamsa?

E: Pues yo creo que es difícil pero mi papá dice que es importante [...]... es que es difícil y nadie más me va a entender... yo ni siquiera sé hablar así arto en kamsa como en español, solo entiendo unas palabras – AJ, grado 602

A: ¿Quién habla en tu casa?

E: Mi papá y mi mamá... y mis hermanos

A: ¿Y tú?

E: Pues más o menos... por lo que mi papá quiere que yo, que nosotros, aprendamos... pero pues de vez en cuando nos enseñan.

Estas afirmaciones muestran un aprendizaje lento de la lengua indígena en el contexto urbano, pero además dejan entrever un interés mínimo por parte de los estudiantes en conocerla. «Me pierdo, me trabo hablando esa cosa», «En español sí hablo perfecto», «Mi papá dice que es importante» y «Nadie me va a entender» son aserciones que emergen en los discursos y dejan de manifiesto la importancia que cobra la lengua hegemónica, en este caso el español, frente a la indígena y la poca utilidad que ven en uso en un contexto como el urbano. Sin embargo, también expresan, muy sutilmente, la importancia de las pedagogías afectivas en el hogar. Se puede apreciar que en el tema lingüístico se establece una relación casi que inmediata con familiares cercanos lo cual coincide con las experiencias desarrolladas por Elizabeth Uscamayta (2016), Brenda Atahuichi Torrez (2016) y Alejandra Huamán Chua (2016) en las cuales si bien se reconoce la importancia de la lengua como un elemento identitario en los procesos escolares, también se hace énfasis en la consolidación de las raíces de este proceso en el

hogar. Probablemente la necesidad de este afianzamiento en los núcleos más cercanos de las familias es la causa de las siguientes respuestas al cuestionarles sobre la importancia de estas lenguas en sus vidas:

A: *¿Consideras esa lengua importante [referencia previa a que el padre kamsá habla su lengua indígena]?*

E: *Sí [silencio]*

A: *¿Por qué lo crees importante?*

E: *Porque... o sea eso, te puede dar muchas oportunidades en la vida y en el futuro... por ejemplo hay un examen en algunas universidades que por ser indígena... O sea tienes que, te hacen un examen y si tú sabes hablar tu lengua te o sea te hacen preguntas de tu de tu de tu...*

A: *¿De tu pueblo, de tu cultura?*

E: *Sí... de mi pueblo, de mi cultura... de todo eso – MJ, grado 701*

[Silencio] [Dubitación] Pues... es que da pena ajena cuando ya me empiezan a preguntar todo y me empiezan a preguntar tantas cosas y no me gusta estar demostrando todo a toda la gente [...] Sí... es que lo miran a uno como si fuera todo raro y algunas personas lo tratan como si uno fuera... [Dubitación]... [Silencio] como si uno fuera un creído – MAP, grado 602

A: *No te gusta. ¿Por qué prefieres no compartirlo?*

E: *No sé... es raro... porque se comienzan a burlar y empiezan a decir un pocotón de cosas y eso es algo muy... muy feo – SD, grado 801*

En estas respuestas es posible identificar un uso estratégico de la lengua, que no es cuestionable de ninguna manera si se reconocen las desventajas sociohistóricas que los pueblos indígenas han tenido en el país. También es evidente una falta de apropiación lingüística, la cual tampoco se puede decir no tiene fundamentos; las reivindicaciones lingüísticas tienen realmente muy poco tiempo si evaluamos la historia de la nación en retrospectiva, por esta razón pese a que existan colectivos que reconocen y asumen la importancia de sus lenguas, las mismas familias optan por no dar prevalencia a su lengua indígena al identificar en ella un cerco entre sus hijos y la sociedad hegemónica (Horbat, 2013).

Es innegable que estos estudiantes identifican una serie de privilegios establecidos en la cultura hegemónica y que por ende les pone en desventaja. Si bien hay un reconocimiento de los lugares de origen de sus pueblos, algunas prácticas y el uso de una lengua indígena han explicitado que, en la mayoría de casos, prefieren mantener estos elementos al margen de la escuela. Son reiterativas las sensaciones de pena, vergüenza e incomodidad, así como la prevención frente a una serie de cuestionamientos que puedan surgir si hacen explícito alguno de estos rasgos en sus contextos escolares. De hecho, al hacer una comparación de las maneras de ver y entender el mundo de los tres pueblos con los estudiantes que asumieron cada una de estas ascendencias étnicas es claro que existe una desconexión total en temas como lo lingüístico, la relación con la naturaleza, la comprensión de las autoridades tradicionales y la reflexión en torno a las prácticas culturales que aún conservan o recuerdan. Los estudiantes kamsa, por ejemplo, reconocen una importancia en sus prácticas culturales, pero también aseguran desconocer la mayoría y su razón de ser. La estudiante embera chamí, por su parte, asume una posición diferente de ver y estar en el mundo, pues en la idea de civilización que hegemónicamente ha sido impuesta en los pueblos indígenas, no hay lugar para una lengua, territorio y prácticas propias. Finalmente, el estudiante misak reconoce una ascendencia y un orgullo por su pueblo, sin embargo, la formación alejada de referentes culturales fuertes como la persona encargada de lograr el balance entre el cuerpo físico y el espiritual. Con este panorama, es claro que se tiene una serie de rasgos étnicos reconocidos por los estudiantes, sin embargo, su exterioridad, entendida como el lugar de enunciación producto de la autoreflexión (Mignolo, 2001), toma unos matices específicos en contextos familiares, en los cuales dichos rasgos se expresan, y escolares o de confianza mínima, en los cuales se prefieren disimular e incluso silenciar.

5.3 Proceso escolar

Las autoidentificaciones étnicas y la percepción sobre los rasgos que los estudiantes mismos identifican han sido importantes para llegar a este apartado del capítulo pues es el lugar en el cual se recogen las ideas que este grupo de jóvenes focalizados identifican en sus compañeros y docentes con respecto a su etnicidad. Puntualmente en el contexto escolar los discursos se pueden categorizar en dos situaciones

concretas que son las convivenciales en las cuales se evalúan las relaciones y el trato mutuo y las de enseñanza–aprendizaje que exponen el proceso académico que tienen en la institución.

5.3.1 Relaciones y trato mutuo

No es posible hablar de procesos escolares desconociendo que las interacciones van mucho más allá del aula de clase y que son los actores inmersos en estos procesos quienes tienen la posibilidad de describir estas situaciones. En las entrevistas con los estudiantes focalizados como indígenas el primer elemento que llama la atención es el uso de denominaciones específicas para referirse a ellos como indígenas y sus actitudes frente a estos:

Es que no me gusta que me llamen Paja [su apellido]... pero es que me gusta que me llamen Paja, pero no con doble sentido – MAP, grado 602

E: Yo sé que a los indígenas los discriminan y por eso mejor que no me hagan preguntas mis compañeros.

A: ¿Y por qué tú crees que a los indígenas los discriminan? ¿Quién te dijo que los discriminan?

E: Mi papá siempre me dice que yo soy indígena y que tengo que estar orgulloso por eso que nadie me puede discriminar. Yo hago como que no escucho, pero a veces me dicen indio y yo no soy indio porque esos son los que vienen de la India yo soy indígena.

A: Te molesta entonces que te digan indio

E: Sí porque yo no soy de la India y me lo dicen como... [Silencio] – AJ, grado 602

E: Pues en este momento es normal, pero en algún momento mis compañeros y me comenzaban a molestar que por ser indígena y todo eso era feo.

A: ¿Y te llamaban de alguna manera despectiva para no decirte indígena?, ¿te llamaban de otra manera?

E: Me ponían apodos.

A: ¿Recuerdas alguno?

E: No la verdad yo nunca les ponía mucha atención. – MJ, grado 701

Estas denominaciones, inmersas en el trato mutuo de los estudiantes, pueden responder a múltiples situaciones. No hay que olvidar que instituciones distritales de esta

naturaleza reciben en sus aulas estudiantes con todo tipo de condiciones y en todo tipo de situaciones, lo cual puede dar cuenta de ciertos patrones de comportamiento y de actitud frente a la diferencia. Sin embargo, y pese a hacer esa salvedad, no es gratuita la identificación y uso de esas marcas étnicas a la hora establecer relaciones simbólicamente violentas. Es interesante el reconocimiento que uno de los estudiantes hace sobre la posibilidad de ser víctima de discriminación por su pertenencia étnica la cual surge del deseo de protección de su papá. A partir de esta posibilidad el estudiante explicita la importancia de sentirse orgulloso de su pueblo y establece una problematización con el uso del término “indio”. El uso del apellido de uno de los estudiantes para establecer una burla y la asignación de apodos a los estudiantes indígenas son prácticas que resultan comunes en las instituciones escolares (Guido Guevara, 2015; Guido Guevara, Jutinico Fernández, & Sandoval Guzmán, 2013; Hecht & García, 2010; Jutinico Fernández et al., 2016), por esta razón no puede ser descartada la carga semántica que hay detrás del uso de ciertas palabras o expresiones que en muchas ocasiones parecen inofensivas pero que realmente terminan minimizando o invisibilizando al sujeto víctima de estas.

La identificación de estas denominaciones y el reconocimiento étnico de algunos de los estudiantes focalizados por la institución dio lugar a preguntar justamente por sus procesos de presentación étnica en el colegio. Ninguna de las respuestas aportadas por los estudiantes confirmó que alguna vez un docente o administrativo les hubiese preguntado por su pertenencia étnica:

A: Listo... pueblo kamsa. ¿Y los docentes o estudiantes saben que eres un estudiante indígena?

E: Yo creo que sí

*A: ¿O sea que a ti nadie **nunca te ha preguntado**?*

*E: En la calle sí... pero **aquí en el colegio no** – MAP, grado 602*

A: ¿Tú crees que en algún momento algún profesor te ha tratado diferente porque crees que eres una estudiante indígena?

*E: No sé... **pues la verdad ellos nunca me han preguntado** – SD, gado 801*

Luego de esto las apreciaciones de los estudiantes frente a los aspectos negativos de este reconocimiento étnico en la escuela no se hicieron esperar. Sorprenden por el grado

de violencia y falta de tacto pedagógico por parte de algunos docentes y la hostilidad por parte de algunos compañeros:

E: Yo creo que sí me van a tratar diferente

A: ¿Alguna vez has tenido un problema por decirle a alguien que eres indígena?

E: No... O bueno sí... cuando estaba pequeño una profesora me pregunto que si yo era indígena y le dije que sí entonces comenzó a hacerme preguntas y a mí me dio mucha pena porque había cosas que yo no sabía y ella dijo que un indígena tenía que saber más cosas

A: ¿Y te lo preguntó a ti solito o fue frente a todo el salón?

E: No... fue frente a todo el salón... por eso fue que me dio pena

A: ¿Tú recuerdas qué cosas te preguntó?

E: No... pero yo no sabía que responderle igual yo tenía mucha pena – AJ, grado 602

E: No, a mí siempre me han tratado bien

A: Te han tratado exactamente igual que a cualquier otro estudiante

E: No... pero... una vez sí fue una profesora

A: ¿Qué pasó con la profesora?

E: Eee [Dubitación] No pues es que... No que me dijo que eso se veía feo andar con el atuendo puesto en el colegio – MAP, grado 602

Pues en un momento sí... pero ya luego se dieron cuenta de que eso no se debe hacer que es algo de uno... no tienen por qué opinar. [...] Pues me comenzaron a decir que sí ay... que si yo vivía en la selva y todo eso y cosas así y pues era feo. – MJ, grado 701

Hablar entonces de la idea de un trato diferente, en términos negativos, no sorprende. Las experiencias de estos estudiantes evidencian que han sido vulnerados por la expresión de determinados rasgos étnicos en el contexto escolar. Si bien se puede identificar en el contexto distrital un reconocimiento y apertura a la diversidad étnica al interior de las instituciones, es evidente que el discurso circula por un camino mientras las prácticas, mediadas por los decires y actuares (Kemmis et al., 2013), por otro muy distante.

En la recopilación de voces de estudiantes hubo una aserción explícita sobre los aspectos positivos de enunciar sus rasgos indígenas en el colegio:

E: El año pasado vino un señor a darnos cosas por ser indígenas, pero después de eso todos comenzaron a preguntar cosas

A: ¿Y qué fue lo que te dieron esta vez?

E: Unos cuadernos y unos colores

A: ¿Y les dijeron por qué?

E: Sí, pero yo no me acuerdo [risas] – AJ, grado 602

A: Ah bueno, ¿era importante entonces que les diera cositas y los sacara de las clases?

E: Sí porque... [Silencio dubitación] igual lo que nos decía era aburrido, pero nos sacaba de la clase

A: Bueno entonces ¿tú crees que te ha traído ventajas o desventajas que te considera una persona indígena?

E: Yo no soy indígena, yo no sé por qué me dicen indígena... yo no sé nada de indígenas. – VU, grado 801

Es pertinente aclarar que esta segunda voz es del estudiante que aseguró no tener una pertenencia étnica indígena ni reconocerla en sus familiares nucleares, sin embargo, ante la posibilidad de mencionar al colegio que él no se reconoce como una persona indígena, su respuesta se enfocó en el interés sobre los regalos siempre y cuando no se le asocie como incivilizado:

A: ¿Aunque eso implique que ya no te dan regalos, ni que venga la persona el profe de la secretaría sacarte de clase?

E: Pues... [Silencio dubitación] Pues no sé

A: Los regalos siempre son una tentación, ¿cierto?

E: Sí, [risa tímida] pero es que yo no quiero que mis compañeros crean que no soy civilizado.

A: Listo V, pero entonces ¿te molesta que en el colegio crean que eres una persona indígena, aunque te den regalos?

E: Sí, pero igual yo creo que puedo seguir diciendo que soy indígena si me vuelven a dar regalos

A: O sea, lo importante en este caso son los regalos y que te saquen de clase

E: [Risas] Sí, sí, sí... es que las clases son muy aburridas – VU, grado 801

5.3.2 Enseñanza – aprendizaje

Un tema final que fue posible recopilar luego de la charla individual con cada uno de los integrantes de este grupo de estudiantes fue el de los contenidos que veían en clase y sus deseos de hacer modificaciones a estos a partir de sus propios rasgos étnicos, ascendencias indígenas y curiosidades individuales. Solo se pudo identificar una referencia concreta en la cual el estudiante reconoció un interés de la docente por conocer y reconocer en el aula un tema directamente relacionado con su procedencia étnica:

Pues la profesora... nos mandó hacer la tarea de buscar quién era un señor que tenía mí mismo apellido y es un pintor – AJ, grado 602

Esta falta de contenidos étnicos en el aula, desde una perspectiva crítica y significativa, tiene repercusiones muy claras cuando se les cuestionó a los estudiantes por la preferencia a estar en un colegio de los territorios que enunciaron como propios o estar en una institución escolar de la ciudad:

Allá no se aprende mucho y mi papá dice que para entrar la universidad yo tengo que estar muy bien preparado Y eso solo lo puedo hacer aquí como en estos colegios por eso es que estamos aquí y no en el pueblo de mis papás [...] mi papá dice que allá no son tan juiciosos, ni dejan tantas tareas... aunque a mí no me gustan las tareas [risas] – AJ, grado 602

*Prefiero estudiar aquí [...] Pues... [Silencio] No sé... **Simplemente no me gustaría estudiar en un colegio de indígenas** y pues a mi papá y a mi mamá tampoco les gustaría*

A: ¿Por qué?

*E: Porque siempre nos dicen que nosotros **tenemos que ser civilizados**.*

A: ¿Civilizados? ¿Cómo así?

*E: Pues así... **estudiados y profesionales**. – MJ, grado 701*

Aquí surge una relación importante tras la idea de civilización, una idea que incluso está anclada en los imaginarios familiares: el colegio y la formación académica como instrumentos civilizatorios. Pese a esto, al preguntarles sobre los contenidos que quisieran ampliar en sus asignaturas, la necesidad de tener un reconocimiento de su

etnicidad en el aula y tenerla como un referente valorado de la misma manera que otro tipo de contenidos no se hizo esperar:

Saber más de mi pueblo y de los otros pueblos indígenas – MAP, grado 602

*E: A mí me gustaría que **habláramos más de los pueblos indígenas** así a mí no me preguntan de todo y además yo aprendo de **otros indígenas que son diferentes a mí** – AJ, grado 602*

Pese a esto, también emerge en el discurso una afirmación hostil frente al conocimiento étnico que pueda aprender en el colegio.

*Pues yo creo que funciona así... **no es necesario hablar tanto de indígenas** – SD, grado 801*

Evidentemente en este contexto el objetivo no es satanizar este tipo de opiniones sino analizarlas y comprenderlas, más aún cuando son producto de una persona con una ascendencia indígena concreta y confirmada. Tras afirmaciones de esta naturaleza hay todo un pensamiento colonial que pone unas maneras de pensar, ser y crear hegemónicas sobre aquellas que siempre han sido subalternizadas, por esta razón es necesario reconocerlas para lograr establecer resistencias concretas.

En síntesis, si bien la focalización del colegio es atrevida y arriesgada, pues no pregunta a los estudiantes por sus pertenencias étnicas, sino que las asume de acuerdo a una serie de rasgos físicos generalmente asociados a los pueblos indígenas, cuatro de los cinco estudiantes de estos tres grados reconocen una pertenencia étnica propia o familiar. A partir de esta apropiación étnica son diferentes y diversos los rasgos étnicos que asocian a su etnicidad y de la misma manera su forma de exteriorizarlos. Pese a esto, hay un elemento común en muchas ocasiones frente a estos rasgos y es un deseo porque permanezcan en el espacio privado familiar o de amigos cercanos, pero que no se extienda a contextos más amplios. De la misma manera, está la exigencia de que el colegio sea el encargado de incluir temas que visibilicen a los pueblos indígenas pero que no los tomen a ellos, siendo estudiantes, como vehículo para llegar a estas reflexiones.

En conclusión, resulta muy interesante esa idea de querer ser en la escuela, pero reconocer que no hay un terreno preparado para esto. Por esta razón no es extraño evidenciar que aquel proceso de exterioridad (Restrepo & Rojas, 2010) que viven los estudiantes se vea permeado por la idea de una oposición que disminuye, así, la diferencia es vista, leída y entendida como inferioridad, razón por la cual son reiterados los discursos de los estudiantes al hacer hincapié en no querer ser los sujetos de curiosidad y preguntas de sus compañeros y docentes. Probablemente este reconocimiento no suceda nunca si permanece, en palabras de Sacavino y Candau (2015), una visión reduccionista que entiende el multiculturalismo únicamente como la inclusión de contribuciones de diferentes grupos en el currículo y de fiestas escolares relacionadas con ellos. Las intervenciones de los estudiantes permiten cerrar con una pregunta que hace Skliar (2007): ¿Se trata de una preocupación ética hacia toda figura de alteridad o bien se trata de una obsesión de tipo jurídica/legalista hacia un otro ya tipificado por nosotros?

Capítulo 6. Valoraciones y actitudes de docentes y estudiantes frente a los rasgos étnicos

Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad.

Emmanuel Lévinas

En este capítulo se presentan las bases de representaciones (imaginarios o valoraciones), las representaciones (nivel de los textos, hechos y acciones) y los sistemas de representación (discursos e interacciones) que se identificaron en discursos de los estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo y dos de sus docentes con respecto a sus imaginarios sobre lo indígena en el ámbito escolar. A partir de los dibujos de los estudiantes se pudo evidenciar una narratividad frecuente en algunos puntos comunes que después se profundizaron en las entrevistas. Por esta razón el ejercicio sobre las representaciones gráficas resultó muy útil para comprender las bases de los imaginarios con las cuales se enlazan otros núcleos de sentido, como los estereotipos y las ideas generalizadas, que constituye ese saber desconocido (Gómez, 2017).

La primera parte de este capítulo recaba en las bases de representaciones sobre lo indígena que tienen los estudiantes y docentes. A partir del desarrollo de los dibujos con los diferentes grupos fue posible identificar tres categorías concretas que surgieron constantemente en esas representaciones gráficas: las descripciones físicas, la lengua y las prácticas y costumbres. En la segunda parte se identifica cómo estudiantes y docentes

identifican la etnicidad indígena en la institución y cómo ven y entienden sus procesos de relación con ellos. Finalmente se ha dedicado una sección para evidenciar el contraste que surge en algunos discursos en los cuales se explicita claramente la necesidad de marcar diferencias concretas entre si aquellas personas con identidades étnicas indígenas son vistos como iguales o diferentes.

6.1 Imaginarios y representaciones sobre lo indígena

Es imposible asegurar que en una institución escolar, diversa por naturaleza, circula un único discurso, sin embargo sí es posible identificar particularidades específicas y esquemas de representación concretos que se encuentran especialmente instaurados e interiorizados en las prácticas cotidianas de los estudiantes y pedagógicas de los docentes (Kemmis et al., 2013). A continuación, se presentan esas ideas, preconceptos y creencias instauradas en gran parte de los discursos recogidos tanto gráfica como oralmente.

Para comenzar, es pertinente revisar la *Tabla 8: Esquematización de percepciones de compañeros y docentes* para tener un panorama general de los resultados identificados en las descripciones de lo indígena de estudiantes y docentes a partir de la codificación de la información hecha en el software Nvivo®:



Tabla 8: Esquemización de percepciones de compañeros y docentes realizado en Nvivo

A partir de la codificación de todos los dibujos y las entrevistas con estudiantes y docentes es posible identificar de manera gráfica las asociaciones que se hacen a la hora de identificar la etnicidad indígena en una persona. Las características más importantes resultaron ser entonces las físicas dadas por la descripción de las maneras de vestir, el uso de adornos, plumas, mochilas y pintura fácil, además de una asociación importante a la desnudez. En segundo lugar, la asociación con prácticas y costumbres que involucran la caza, la venta de productos y la elaboración de artesanías. Finalmente, hay un reconocimiento de una diferencia lingüística y las denominaciones que se usan para llamarlos.

De esta manera, al igual que en el capítulo anterior, en la *Tabla 9: Matriz de caracterización de compañeros y estudiantes entrevistados* se pueden apreciar concretamente los datos de las personas entrevistadas para conocer las valoraciones y percepciones sobre las identidades étnicas indígenas. Así, son expuestos los grados, si son

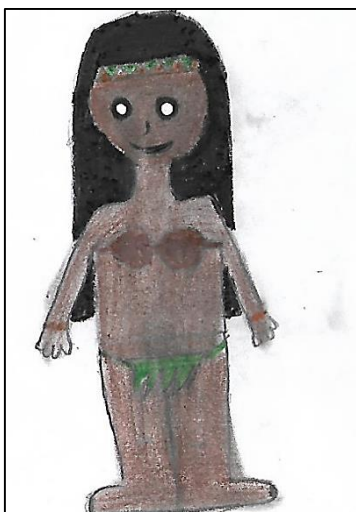
estudiantes, el autoreconocimiento étnico que tienen, tiempo en el colegio, las particularidades de sus representaciones gráficas (las razones por las cuales se consideró que estuvieron en el común denominador CD de los dibujos del grupo o fuera de este FCD) y si en el desarrollo de la entrevista, en los diferentes temas, se presentaron valoraciones negativas (N) o positivas (P):

Grado	Autoreconocimiento étnico	Tiempo en el colegio	Representación gráfica	Entrevista	
				P	N
602	Ninguno porque no conoce ninguno	4 años	FCD: Hay una persona con taparrabos que lleva una máscara que tiene cachos y orejas. Junto hay dos personajes que no se dibujaron en ningún otro caso, un aparente perro con cachos y dientes filosos que babea y un personaje con cachos, alas y garras.		X
602	Mestiza porque el papá tiene rasgos que parecen indígenas, pero ella no está segura	3 años	CD: Su dibujo muestra un paisaje con montañas, una nube y el sol. Una persona con un vestido amarillo y azul que va hasta los pies descalzos, una pluma en la cabeza y zapatos descubiertos. Hay detalles de pulseras, collares y aretes.	X	X
701	No sabe porque en el colegio le han dicho que es mestiza y que tiene raíces negras, pero ella “no se siente así”	3 años	FDC: Aunque el dibujo muestra en su gran mayoría elementos recurrentes tales como plumas, fuego, choza y ropa colorida, es la única representación gráfica en la cual hay una alusión a la ciudad. En el fondo, muy pequeño, están dos edificios dibujados y además, junto a la persona hay un bocadillo de diálogo que dice “Pay gracias”	X	X
701	Ninguna porque no siente que sea diferente	2 años	CD: Persona con la cara, las manos y los pies desnudos pintados de color gris. Cabello negro largo. Vestido largo color rojo con un cinturón negro. Al lado, una casa con techo de aparente paja.		X
801	Mestiza porque es “como trigueña”	3 años	CD: Una persona adulta y una pequeña. La primera lleva una falda de colores y el pecho descubierto y se le ven los senos, la segunda lleva un taparrabos. Las pieles están coloreadas con café y los pies están descalzos. Hay un paisaje que incluye sol, nubes, una palmera y una casa que está cubierta de aparente paja.	X	X
801	Mestizo porque no es negro, ni indígena.	4 años	FCD: Una persona con el torso y junto a dos chozas. Aunque la desnudez y las casas con paja son elementos comunes en los resultados generales de los tres cursos, hay un bocadillo de diálogo que le acompaña diciendo “wachu wachu !!”		X
Docente	Ninguna, no está de acuerdo con las clasificaciones	3 años	No aplica	X	
Docente	Ninguna porque no hace parte de ninguna etnia	19 años	No aplica	X	X

Tabla 9: Matriz de caracterización de compañeros y estudiantes entrevistados

6.1.1 Descripción física

El primer elemento que resulta común en los discursos de los estudiantes es el de una descripción física dada por el color de piel, tipo de cabello, atuendo y relación con la desnudez:



Dibujo 6: EVG - Grado 701



Dibujo 7: LMM - Grado 801

*Por la **piel morena**, a veces por el **acento**, por sus **pintas raras** – J, grado 602*

*Pues por el **color** más que todo y por la **cara** se distingue – K, grado 602*

*En el color de la **piel**... en la forma de la **cara**... la manera de **hablar**, de **vestirse**... eso se nota [...] Pues, así como **morenos**, **trigueños** y el **pelo negro y liso**... así como los **indios, indígenas** que uno ve por ahí en la plaza de Bolívar o en el centro – E, grado 801*

Porque tiene el pelo largo casi todas se parecen y extensiones etc.

Texto de estudiante 1: JDM - Grado 801

los indígenas en bol son muy abrigados y con ropa cómoda echos de tela y lana y son trigueños y se encuentran en comerciales como de trajes indígenas y etc

Texto de estudiante 2: JAN - Grado 801

Para los estudiantes es común evidenciar en sus discursos orales, escritos y gráficos una serie de descripciones que inicialmente están relacionadas directamente con la racialización de los pueblos indígenas. Por esta razón, las características asociadas a la etnicidad indígena emergen en un primer momento en el marco de la relación con un color de piel «morena» o «trigueña» y un tipo de cabello «negro y liso» y uso de «extensiones», posiblemente asociado a la longitud de este. Este fenómeno sociocultural de naturalización anclado en la focalización concreta de rasgos físicos como el tono de piel y las características del cabello concuerdan con otro tipo de investigaciones desarrolladas en el continente latinoamericano (Barriga-Villanueva, 2008; Hecht & García, 2010; Horbat, 2013), sin embargo resultan novedosas afirmaciones del tipo «por la cara se distingue», «en la forma de la cara» y «casi todos se parecen» pues es posible identificar un proceso de impersonalización en el cual se identifica la idea de una sola etnicidad indígena. Por supuesto la similitud de características físicas, propias de las facciones del rostro y la misma corporalidad, es común en grupos sociales con herencias genéticas más o menos constantes, sin embargo, es importante hacer un alto en este tipo de afirmaciones para evaluar la idea que se construye de los pueblos indígenas como un gran grupo que tiene una diferenciación únicamente con la cultura hegemónica y no entre ellos mismos.

Otro elemento que surge en las descripciones físicas dadas por los imaginarios sobre las personas indígenas es su manera de vestir y la asociación constante a la

desnudez, el uso de productos vegetales y animales para vestir y adornarse y la usanza de prendas especialmente coloridas:



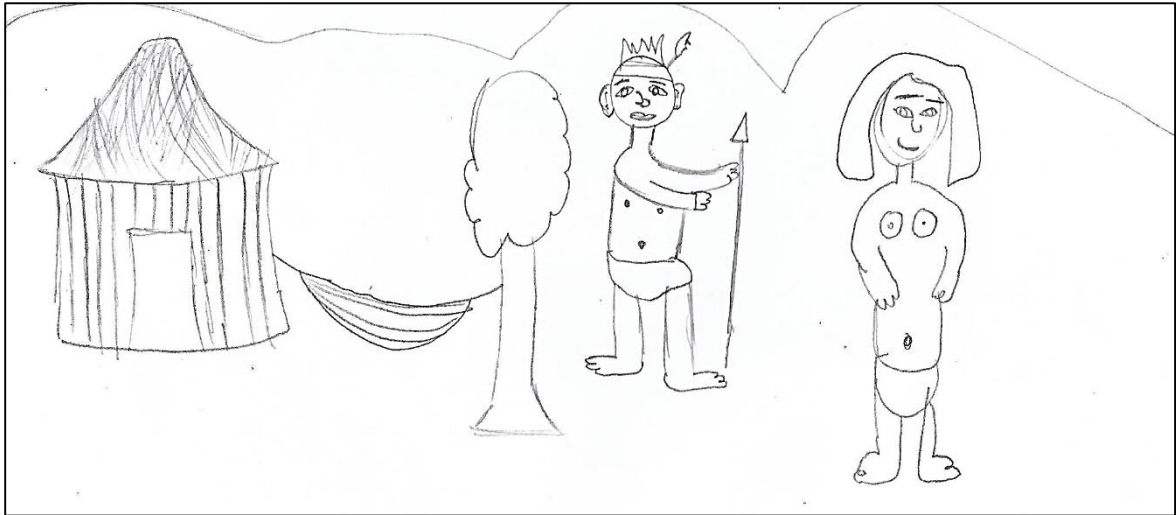
Dibujo 8: SOO - Grado 801



Dibujo 9: MPM - Grado 701



Dibujo 10: LDM - Grado 701



Dibujo 11: SL - Grado 801

Si bien algunas de las representaciones con las cuales inicia esta sección ya daban indicios de los imaginarios sobre los atuendos con descripciones como «sus pintas raras» y la presentación constante de ideas sobre su manera de vestir diferenciadora, al revisar los dibujos y las entrevistas es evidente que resulta ser un foco sobre el cual se arraigan fuertemente un gran número de características concretas. En los dibujos 9, 10 y 11 podemos identificar una asociación con la desnudez, el uso de hojas, plumas, pintura facial y adornos tales como manillas y diademas, mientras en el dibujo 8 la relación de atuendo se hace con el uso de colores en lo que pareciera ser una camisa o túnica. Este tipo de representaciones son generalizadas en los dibujos y dan cuenta del reconocimiento de los rasgos étnicos indígenas a partir de lo exótico, del imaginario dado por lo salvaje y alejado de sus contextos más cotidianos. Es posible que por esta razón la gran mayoría de dibujos

se presenten en contextos acompañados por chozas y hogueras como el siguiente y que por ende les cueste trabajo a los estudiantes, imaginar población indígena en otros contextos:

Pues... Yo pensaba que de hecho ella no era indígena [referencia a una compañera del curso], yo a ella la veía normal, solo cuando vi que la hermana le hablo que disque bla bla bla [Sonido sin sentido para referirse a la lengua indígena] – M, grado 801

Pues hay una que está en sexto y ella es así es chola y es muy lisa y muy pelinegra igual que S [compañera del curso] y ahí también pues uno se da cuenta y algunas expresiones de la cara también uno se va dando cuenta y ella también es trigueñita, pero yo no creía – M, grado 801



Dibujo 12: NAL - Grado 701

Este tipo de afirmaciones exponen unos imaginarios sobre lo indígena que normalmente se conciben alejados del colegio, incluso alejados de la ciudad. Esas representaciones sobre «la veía normal» y «yo no creía» mutan únicamente cuando identifican personas indígenas en sus contextos más cercanos que salen de esas preconcepciones en alguna medida. Si bien hay referencias a elementos físicos y lingüísticos diferenciadores, el reconocimiento en el espacio escolar permite ampliar el espectro de los estudiantes en el tema de la diversidad y los espacios en los cuales tiene lugar.

6.1.2 Lengua

Los elementos lingüísticos como diferenciadores han aparecido ya en algunos discursos previos, sin embargo, en este apartado se quieren evidenciar las múltiples percepciones y las valoraciones que se identificaron en el tema. El imaginario sobre este saber desconocido es representado de diversas maneras, el señalamiento de algo incomprensible en una de ellas:



Dibujo 13: JAN - Grado 801

... uno reconoce un indigena por su forma de vestirse como: ropa ancha tienen el cabello largo andan descalzos y hablan raro.

Texto de estudiante 3: KGN - Grado 701

Pues es un persona que tiene distintas costumbres, y viste diferente y un asento distintos.

Texto de estudiante 4: MPM - Grado 701

Fue se visten de otra forma a la que nos vistimos nosotros por eso y que hablan de otra forma a nosotros y usan buapas muy raras y vienen del monte

Texto de estudiante 5: AGN - Grado 802

ma en bogota mas que todos los edificios ~~parra~~ y las casas y los idiomas que no entienden en bogota ni las casas ni nada

Texto de estudiante 6: BL - Grado 801

Representaciones como «wachu wachu» en el dibujo, «acento distinto», «hablan de otra forma a nosotros» y «razas y los idiomas que no entienden en Bogotá» dan cuenta de un desconocimiento natural sobre el tema. Sin embargo, este desconocimiento se convierte en una marca que construye un límite entre “nosotros” (civilizados, bogotanos, habitantes de la ciudad) y “ellos” (salvajes, agresivos, vienen del monte, no entienden):

Pues como que no saben mucho hablar español y se confunden a veces – J, grado 602

Pues hay algunos que son... no sé, muy agresivos por lo que así usted los trate bien... yo tuve un compañero que era agresivo [...] O sea, lo tratan a uno mal... Pues en su lengua [...] Es que es muy... cómo te digo yo [Dubitación]. [Silencio] Como te digo yo a ti... es que ellos hablan una... una lengua y pues yo no la entendería porque yo he visto muchas personas que empiezan a hablar así y yo como que ¿ah?, ¿que qué? [Risas] – L, grado 602

A veces hablaban como muy como en la voz de ellos... de la lengua de ellos [...] una cosa que nosotros no tenemos, por ejemplo, ellos tienen un hablar diferente a nosotros – N, grado 701

Sin embargo, como con el tema de las descripciones físicas, cuando las diferencias lingüísticas se contextualizan en el ambiente escolar surgen voces diferentes que expresan un reconocimiento de la paridad entre compañeros, pero además una preocupación por su desempeño sin mayor tipo de obstáculos tanto en lo lingüístico como en lo convivencial:

*[...] digamos **llega un indígena sin saber hablar español y todos hablando español entonces sería como chévere que hubiera aquí en los colegios como un profesor de esas lenguas para que ellos pudieran entender bien** – K, grado 701*

*Obvio uno reconoce a los que se visten raro, pero ella no se vestía raro, **ella se viste igual que una persona normal ¿si me entiende?** y entonces yo no sabía, pero un día vino el hermano y **ella le dijo bla bla bla bla**, y entonces ahí fue que yo le pregunté y pues ya, bien con S – M, grado 801*

El reconocimiento de la diferencia es entonces importante, sin embargo, la diferencia *per se* no es sinónimo de exclusión, su reconocimiento e identificación de potencialidades o desventajas en esta es fundamental para lograr trabajar desde la idea de diversidad. Pese a esto, al indagar con los docentes acerca de sus experiencias con las lenguas indígenas de los estudiantes, sus respuestas fueron diametralmente opuestas:

*Yo nunca he visto problema de los estudiantes indígenas puntualmente en los cursos que yo he tenido **no hay nadie que presenta dificultades grandes con el español. Yo diría que ya nadie habla su lengua** indígena, pero son suposiciones – Docente1*

*Cuando uno se pone a indagar, **les falta mucho el idioma**, pero ellos realmente hacen su esfuerzo para cogerlo rápido y se intentan integrar – Docente2*

En estas afirmaciones se tiene una primera aseveración que asegura no tener conocimiento real de la situación lingüística de sus estudiantes y aclara que su afirmación está basada en suposiciones. Por otro lado, hay una identificación de falta del español producto de, según la entrevista, indagar sobre el tema. Es muy probable, de acuerdo con las afirmaciones de los estudiantes sobre sus lenguas en el capítulo anterior, que la primera afirmación sea más acertada en relación con la realidad de los estudiantes, sin embargo, pone en entredicho el proceso que la institución, autodenominada intercultural, desarrolla cuando sus docentes realmente no conocen la diversidad lingüística de sus estudiantes impidiendo así la valoración de las lenguas indígenas en los contextos escolares como lo estipulan el *Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística* y el Decreto 543 por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá.

6.1.3 Prácticas y costumbres

Este apartado ha sido pensado como una gran sección en la cual se expongan las representaciones más comunes sobre lo indígena y recoge los imaginarios sobre los lugares en los cuales habitan los pueblos indígenas, sus viviendas, prácticas familiares, de alimentación e incluso espirituales. Para comenzar, las ideas de chozas como viviendas, estádía en espacios fuera de la ciudad (rurales, selváticos, boscosos) y las fogatas resultan ser comunes a los dibujos en los tres cursos:



Dibujo 14: ICR - Grado 801



Dibujo 15: ALC - Grado 801



Dibujo 16: KDM - Grado 701

Goe se visten de todo blanco y vienen del monte bueno
 algo así que las indígenas no se arretan por Goe
 es pecado

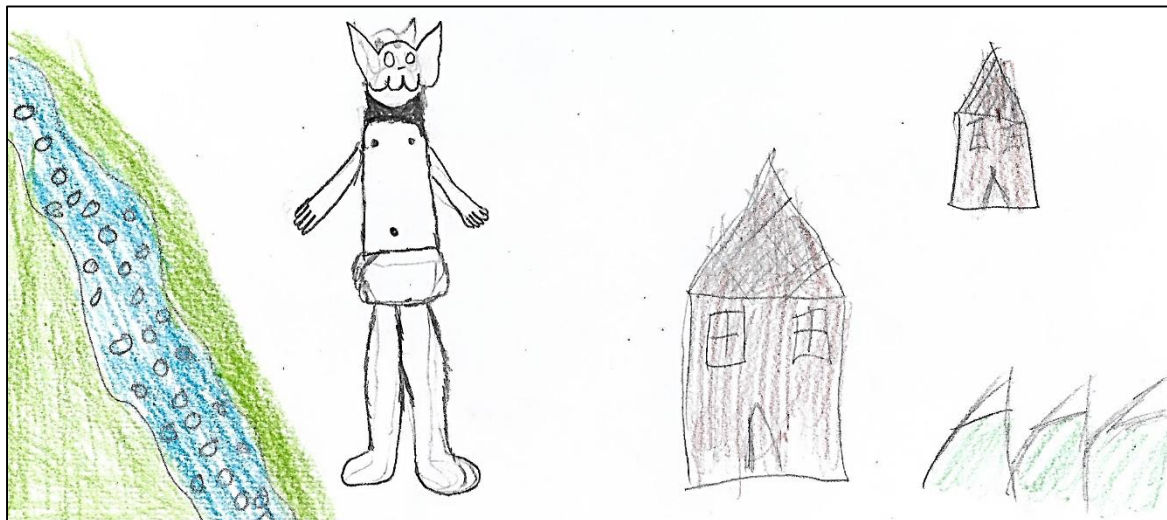
Texto de estudiante 7: LDR - Grado 602

Como se aprecia en el texto de estudiante 7 hay también una serie de ideas preconcebidas en los ámbitos familiar y espirituales de las personas indígenas. Estas se asocian con prácticas cotidianas como la manera de llevar cargados a los niños, pero también en la idea de sus prácticas y espiritualidades asociadas a lo monstruoso y el miedo:

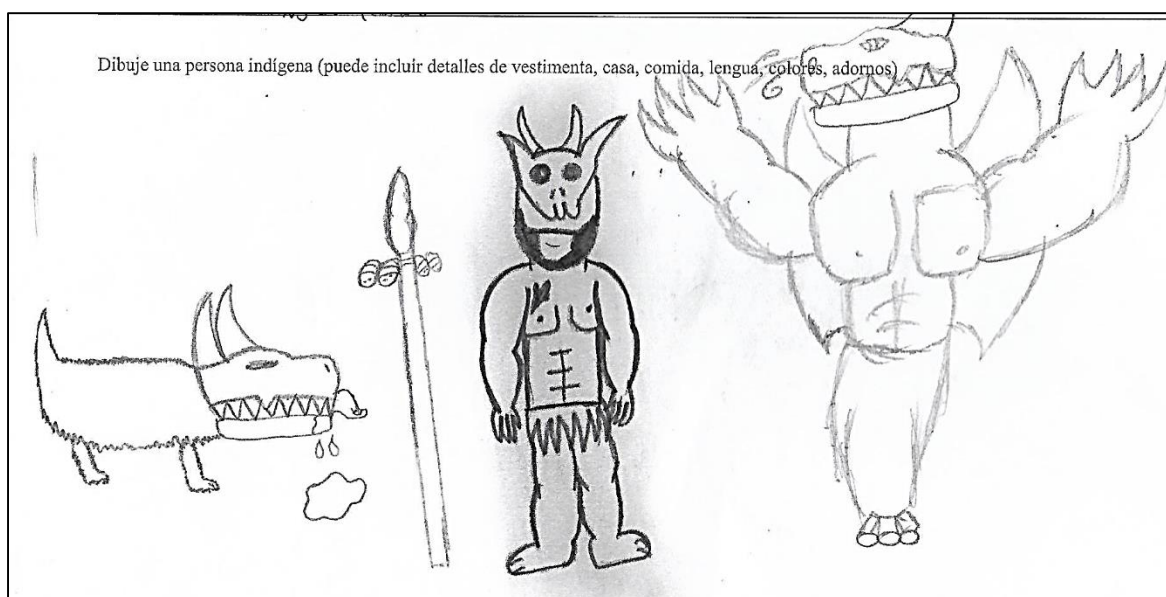
Miedo en todo. a t r c

Texto de estudiante 8: LFM - Grado 602

Pues es que una vez yo pasé por la plaza de Bolívar con mi mamá y ahí había un montón de indígenas... pero eran artos... y tenían matas, bailaban, cantaban y no se les entendía nada. A mí me dio como miedo, parecía vudú – J, grado 602



Dibujo 17: DAG - Grado 602



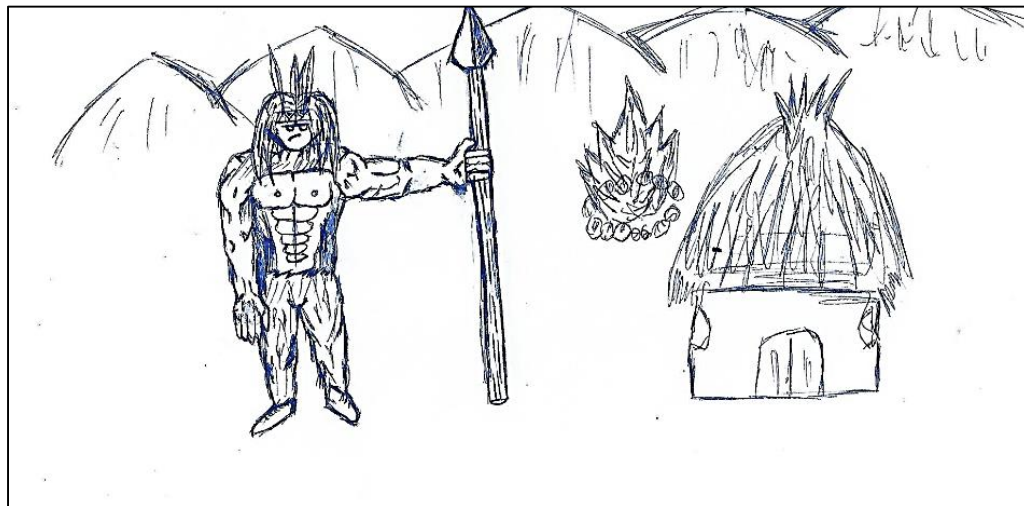
Dibujo 18: JAA - Grado 602

En los discursos en torno a estas categorías fueron evidentes una serie de preconcepciones que asocian las prácticas desconocidas de danza, canto y uso de plantas con el miedo. Aquí la legitimación de unas prácticas hegemónicas, posiblemente asociadas a la tradición judeocristiana, logran una legitimación por medio de la justificación basada en la experiencia de los estudiantes. Esto implica, de entrada, no solo un desconocimiento de otras formas de expresar la espiritualidad y la relación con el mundo, sino un proceso de exclusión y prevención frente a cualquier marca de estos elementos.

También fueron múltiples las asociaciones gráficas que se hicieron con la caza y el uso de instrumentos como flechas o lanzas, así como con la idea de prácticas artesanas provecho de trabajos manuales con productos vegetales:



Dibujo 19: DAR - Grado 602



Dibujo 20: JSS - Grado 701



Dibujo 21: VHA - Grado 801

Sin embargo, aunque muchos de los dibujos representaron la idea de lo indígena asociado a flechas y lanzas realmente en las entrevistas con los estudiantes seleccionados no hicieron mención alguna al tema. Diferente a la producción artesanal:

Pues ellos... ellos... ellos cogen cosas de árboles y todo eso y con eso pueden hacer cadenas, manillas, pulseras, aretes – N, grado 701



Dibujo 22: NCP - Grado 602

Es interesante que estas asociaciones como artesanos se expresan en muchas ocasiones como producto de un reconocimiento de su permanencia en la ciudad. De hecho, a lo largo de las voces expuestas en este capítulo, no necesariamente en esta sección, es posible identificar que en el imaginario de los estudiantes la actividad principal de las personas que asocian con una etnicidad indígena es la producción y venta de artesanías y ropa en lugares concretos como los mercados o la calle.

En esta línea de ideas, del imaginario de lo indígena como sinónimo de artesano, la siguiente interacción discursiva con un estudiante es precisa para dar lugar al siguiente apartado de este capítulo, pues tal como estas afirmaciones lo anticipan no serán representados los mismos imaginarios sobre la idea de una persona indígena asociada a la ciudad a una persona indígena asociada al colegio en la ciudad:

A: ¿Por qué crees que llegaron desde sus territorios?

E: Yo creo que para estudiar

A: ¿Es lo que te imaginas o algún compañero te contó?

E: No... es lo que yo pienso, pero igual en niños que no estudian uno los ve por ahí en la calle vendiendo cosas... Todos sucios, especialmente en el centro, ¿usted no ha visto esos que venden collares? Se la pasan vendiendo collares y artesanías en la calle yo creo que esos niños no van al colegio – E, grado 801

6.2 Proceso escolar

De la misma manera que en el capítulo anterior, en este el proceso escolar es segmentado en dos momentos para su fácil análisis: relaciones y trato mutuo y relación enseñanza–aprendizaje, sin embargo, antes de pasar a estos dos segmentos es pertinente hacer una descripción de la manera en la cual los docentes reconocen e interiorizan la identidad étnica indígena de un estudiante en la institución.

6.2.1 La “identificación” escolar

En la sección anterior se han expuesto ya, tanto en los dibujos como en las entrevistas, las asociaciones que los estudiantes hacen para identificar rasgos étnicos

indígenas en las personas. En este apartado se podrán apreciar específicamente las respuestas de los docentes frente al interrogante de cómo identifican ellos en sus cursos la etnicidad de los estudiantes:

*¿Cómo los identifico yo? a mí el colegio me da una lista con la caracterización de los estudiantes de ahí parto Ya sin embargo en la clase uno se da cuenta cuando con la lista coteja sus **apellidos o incluso sus actitudes** [...] Es la lista de caracterización que año tras año se hace con la población del colegio se **encarga la secretaría y pasan salón por salón llamando a los estudiantes con determinados apellidos... Supongo que es para cotejar***

A: Listo, pero tú jamás le has preguntado estudiantes y es indígena o no es indígena

E: No, nunca – Docente1

*Cuando se hace la el observador, la el a cómo se llama...Sí, pero tiene otra palabra. Del curso se hace un **reconocimiento de qué personal tenemos porque siempre les ha interesado quienes son indígenas, quienes son desplazados, quienes son rom. Incluso quién es LGBT... Ya lo preguntan.***

A: ¿Y son respuestas que dan los estudiantes o sus papás, o...?

E: Los estudiantes, los van llamando uno a uno y van comentando – Docente2

Como se puede apreciar, realmente no es posible establecer un proceso claro en la identificación de autodenominaciones o identidades étnicas en el aula. Si bien en la segunda afirmación se asegura que a los estudiantes se les pregunta directamente por su pertenencia étnica, así como por otras características de su individualidad, la primera da cuenta de una asociación hecha a partir de actitudes e incluso apellidos, tal como sucede con la experiencia en México documentada por Barriga (2008). Sin embargo, es pertinente aclarar que la persona que emite la segunda interacción tiene la dirección de uno de los cursos, mientras la primera no tiene esa labor, por esta razón se consideró importante ahondar más en su respuesta y el papel de las evaluaciones sobre la vestimenta de los estudiantes y las asociaciones étnicas que volvieron a surgir:

***Realmente información de primera mano no la conozco ni sobre las prácticas ni sobre la lengua** lo que yo sé sobre los estudiantes indígenas es lo que las personas de la secretaría nos han dicho en los dos talleres que hemos tenido... que es información que se conoce casi que por cultura general pero concretamente de los pueblos a los que ellos pertenecen no conozco mucho más **hay algunos estudiantes pequeños que vienen con sus con sus vestidos con sus ruanas** – Docente1*

Es interesante identificar en las dos voces de los docentes una actitud común al asignar este proceso de identificación a otras personas o instituciones: «a mí el colegio me da una lista», «se encarga la secretaría y pasan salón por salón» y «siempre les ha interesado quienes son...». Como se puede observar, parece que si bien se reconoce una necesidad en la caracterización y focalización de la población se asume que es tarea de otros y que no hace parte del papel del docente evaluar o cotejar esta información. Probablemente detrás de esta idea de asignar la responsabilidad a otras personas hay justificaciones que van desde la falta de interés en el proceso hasta la inutilidad que pueden identificar en este. Pese a esto, es pertinente no perder de vista que el reconocimiento de la individualidad de los estudiantes, en una institución que se presenta en su PEI como intercultural, es fundamental para el desarrollo de procesos significativos que logren valorar las diversidades que han sido suprimidas por las prácticas y culturas hegemónicas.

6.2.2 Las relaciones y el trato mutuo

El primer elemento que surge en los discursos de los estudiantes entrevistados es la manera en que se trata y nombra a las personas indígenas. Estas afirmaciones dan cuenta de un proceso de exclusión y discriminación que empieza desde las palabras que usan para llamarles o nominarles:

*Sí... algunas veces les dices dizque **indios** o **pobres** y hasta **desplazados** [...] Les dicen **animales**... los tratan como **monos** así hay cosas así supongo que porque vienen de la selva – L, grado 602*

*Pues hay veces que les dicen... cómo se dice esa palabra [silencio y duda]... bueno los tratan como mal...pues allá donde yo vivo en Las Cruces hay muchos indígenas yo siempre veo artas personas indígenas y no... no han perdido tanto la lengua. Casi siempre se comunican por... por su idioma. Y si he visto que algunos los tratan como qué [silencio] Como se dice eso... como que tratando de... de ash... **insultarlo**... sí de insultarlos, pero diciéndoles como **usted no es de aquí** Y así les dicen **desplazados** – K, grado 701*

*Pues [silencio dubitación] yo tenía un amigo... Bueno yo tengo, pero es él no yo, qué les dice **indios** o **sucios** o **negros**, pero es él no yo – E, grado 801*

*Pues yo tengo un compañerito que le dice, ella se llama Domicó, entonces él le dice coromoto, le dice **coromoto** venga – M, grado 801*

Las denominaciones de «pobres» y «desplazados» dejan a la vista relaciones directas en los imaginarios de los estudiantes del indígena con pobreza, miseria y violencia, muy relacionado con apelativos tales como «sucios». Además, el uso de denominaciones como «indios» y «negros» evidencia un proceso de la discriminación desde una perspectiva racializada y salvaje al hacer la comparación de los colores de las pieles con «monos» y «animales».

Por otra parte, los estudiantes entrevistados tienen ideas muy concretas del desenvolvimiento de los estudiantes indígenas en el entorno escolar. Se apela constantemente a los estudiantes como tímidos, callados y víctimas de maltrato escolar, por un lado, sin embargo, también hay afirmaciones que los ven como agresivos, groseros y conflictivos:

*[...] porque a ellos los **discriminan** y les comienzan a hacer **bullying**. Pero a veces dicen y les hacen bullying y no les importa. **Les da como igual que les haga bullying** – J, grado 602*

*Pues porque porque ellos eran muy **tímidos** [...] A ellos no les gustaba acercarse tanto [...] Pues porque los otros, los... o sea... los... hay algunos que los hacen hablar. No les importa que ellos sean indígenas, como **hay otros que sí les gusta relacionarse con con ellos, pero ellos de la timidez prefieren irse** – N, grado 701*

*Yo nunca los he oído decir nada [...] **Pues ellos son muy callados**... como que solo **hablan entre ellos** y unas algunas veces con personas, pero solo con personas como de su tribu... de resto **no hablan en las clases ni con uno**. E, grado 801*

La primera afirmación de «les da como igual que les hagan *bullying*» da cuenta de un reconocimiento de algún tipo de prácticas violentas en el colegio que no tienen atención alguna pues se asume que no tiene ninguna repercusión en las personas. Las ideas sobre su timidez y silencio la relacionan con actitudes, desde sus perspectivas, sectarias en donde hay una diferenciación marcada entre un “ellos”, los indígenas, y “nosotros” como el resto de estudiantes de la clase. Estas nociones de alteridad también se aprecian, aunque desde

otra perspectiva, en las siguientes afirmaciones relacionando el grupo de “nosotros” como «normales» y «civilizados»:

*Pues hay algunos que son... no sé, **muy agresivos** por lo que así usted los trate bien... yo tuve un compañero que era agresivo [...] O sea, **lo tratan a uno mal**... Pues en su lengua, **le pegaban a uno** y entonces así... y hay otros que sí son pues más calmados... se **llevan mejor con los niños normales y así** – L, grado 602*

*[...] Pues [silencio dubitación] no, no sé... **yo creo que son peleones**... como **agresivos** porque **nunca hablan**... Aunque [silencio] yo creo que son ya **son más... más... como, como civilizados cuando entran al colegio** – E, grado 801*

*Pues... hay algunos que **son muy arrogantes**, algunos pero no todos, pues por ejemplo mi compañerita S se puede decir que el año pasado y el antepasado en sexto, ella fue mi mejor amiga y pues ella me estaba... yo ya ni me acuerdo qué es lo que me estaba enseñando... pero ya me estaba enseñando hablar así como ella ya de lo único que me acuerdo es que se dice Momo [...] Pues porque en sí ella es muy honesta... ella es callada, **no es petulante, no es, no es, no es como grosera porque en serio, porque yo sí creo que hay muchos indígenas así groseros y agresivos**... y en general ellos son así – M, grado 801*

Las ideas de agresividad, arrogancia, grosería e incivilizados surgen como apreciaciones de los estudiantes indígenas en la institución y concuerdan con los hallazgos hechos por Guido Guevara (2015). En cuanto a las apreciaciones de los profesores, desde un lugar que ellos mismos enuncian como alejado de las relaciones reales de los estudiantes no se identifican problemas convivenciales concretos asociados a la población indígena:

*Ellos realmente **se integran al grupo**. El colegio no rechaza a nadie. Bueno, yo pues en mi experiencia docente, **yo no sé a nivel ya de cada uno de ellos**, aceptan a todos sus compañeritos. – Docente2*

***Tienen las mismas dificultades que el resto de estudiantes**, así como hay unos muy pilos hay unos a los que les cuesta algunos elementos de las asignaturas frente a la convivencia yo he visto que es todo muy coloquial... **pero tú sabes que una cosa es lo que el docente ve y otra la que realmente sucede entre los estudiantes** – Docente1*

El único elemento diferenciador que identifican en cuestiones de convivencia surge cuando se hace mención de las prácticas de la SED con la focalización de esta población y

la entrega de diferentes regalos y trabajo en espacios separados como lo expresa este docente:

*Todos aquí tienen un trato que para el resto de las personas puede ser bastante brusco concretamente con los estudiantes indígenas **las únicas veces que para mí ha sido evidente que tienen algo así como un matoneo** aunque en términos amigables es cuando las personas de la secretaría los acaban de clase o les entregaban cosas específicamente a ese grupo de estudiantes indígenas porque claro era el señalamiento... Aunque positivo sobre ellos y era decirle al resto de estudiantes que de una u otra manera eran diferentes – Docente1*

6.2.3 Enseñanza y aprendizaje

Frente a las preguntas desarrolladas para conocer el tipo de trato que tienen los docentes con los estudiantes indígenas, las respuestas revelan estrategias concretas a la hora de desarrollar las clases como la prioridad en la atención y el acompañamiento de pares estudiantiles que les ayuden a tener un desarrollo efectivo de los contenidos que ven en clase:

Unos los tratan como cualquiera, o sea tú puedes ser de dónde eres, pero te tratan como a todos los otros que no que porque tú eres de otro lado entonces te tratan, te tratan con más prioridad o menos prioridad entonces así – L, grado 602

Pues en parte sí porque ellos la mayoría algunos casi no entienden lo que nos explican a nosotros. Entonces lo que los profesores tratan de hacer es ayudarles. Por ejemplo, a S la profesora O casi siempre me dice: M hágase con S y le explica, yo me hago con ella y pues ahí le explico y también y pues ya, pero en el resto nos tratan iguales que a nosotros – M, grado 801

Este tipo de acciones, si bien pueden resultar positivas a los ojos de las maestras y los maestros evidencian percepciones e ideas que se construyen alrededor de los estudiantes indígenas y su rendimiento en el aula. Sin embargo, aunque efectivamente hay estudiantes que creen que «les queda más difícil» el proceso académico y por medio de una estrategia discursiva de justificación apoyada en la evaluación de la deserción de un grupo de compañeros surgen afirmaciones como estas:

A: *¿Por qué crees que no volvieron?*

E: *Yo no sé... Ellos se la pasaban juntos y no volvieron, de pronto les pareció muy difícil*

A: *¿Qué crees que les pareció difícil?*

E: Pues estar aquí... porque a veces los profesores dejan muchas tareas y de pronto a ellos les quedaba más difícil porque no estaban acostumbrados como uno – E, grado 801

Realmente la mayoría de los discursos identifican una paridad entre el rendimiento de todos los estudiantes sin importar su procedencia étnica. Adicionalmente, también se identificaron posiciones que reconocen incluso ventajas escolares que se apoyan en la atención, la inteligencia, la obediencia y la disciplina de los estudiantes indígenas:

Pues... depende, pues porque no todos van a entender las mismas cosas por igual entonces de pronto si les vaya mal en algunas materias y en otras no... Aunque entienden más, pienso yo [...] Pues es que son como más atentos... es que yo creo que a ellos los crían desde chiquitos acostumbrados a que siempre se le pone atención al mayor, en cambio acá que nosotros no nosotros somos una recocha que si nos están hablando nos vale... nos vale... Y como que nos pusieron esto entonces que hagámoslo a lo último – L, grado 602

[...] A la hora de hablar de disciplina o de disciplinamiento a los estudiantes que han catalogado como indígenas es a los que menos les cuesta normalmente son muy obedientes, pero en el colegio no todo es obediencia – Docente1

A: ¿Y crees que eso [la atención] se ve reflejado en las notas o en los exámenes?

E: Sí, en algunos sí porque de los compañeros que yo he tenido a pesar de que son agresivos y todo les va muy bien – L, grado 602

Pese a estas afirmaciones, que resultan positivas en el marco de los imaginarios que se establecen sobre los estudiantes indígenas en términos académicos, es importante cuestionarse si estas actitudes de docilidad no están directamente relacionadas con sensaciones de autocensura o cohesión propias de los imaginarios que se esgrimen sobre ellos y ya hemos expuesto en la primera sección de este capítulo. Tampoco se puede perder de vista afirmaciones como la siguiente que exponen y recuerdan lo complicado del contexto en general y la posibilidad de vincular estos factores socioculturales, en donde probablemente son muchas más las variables que deberían que tenerse en cuenta:

Este es un contexto difícil no solo para los niños indígenas sino en general para todos. Las condiciones socioculturales son complejas y diversas tú lo puedas ver al entrar al colegio solamente con el esquema de seguridad que hay entonces yo no creo poder hablar acerca de si tengo más problemas con los niños indígenas con los niños afro con

los niños que ustedes llaman mestizos porque la individualidad es de cada persona son muy diferentes – P1

Es muy probable que la gran mayoría de estudiantes que ingresan a la institución lo hagan con una serie de desventajas de clase, familiares, socioeconómicas y un sinnúmero de variables que en contextos como el colombiano terminan por naturalizarse, sin embargo, no se puede perder de vista que los estudiantes indígenas acarrean una más: la invisibilización de sus propios procesos de aprendizaje; los lugares y métodos que sus pueblos han gestado para estos procesos no surgieron en ningún momento en las entrevistas pese a reconocer falencias en sus procesos:

A la hora de la verdad, uno termina ayudándoles a todos sin distinción alguna, pero al final se logran cosas más importantes en el ámbito personal que en el académico – Docente1

El nivel académico de ellos es un poco bajo. Hemos encontrado, algunos no todos, se quieren adaptar –Docente2

6.3 Diversidad étnica en la escuela, la duda entre reconocerse como iguales o diferentes

Para dar cierre a este capítulo, esta tercera sección resulta muy interesante en la medida que logra develar los problemas que surgen en contextos como el escolar al hablar de diversidad. Como se evidenciará, en los discursos surge una dicotomía entre la igualdad y la diferencia como polos opuestos, como argumento tácito de la falta de preparación pedagógica e incluso personal para la diversidad. Especialmente en aquellos discursos en los cuales se identifican referentes a la igualdad se devela un conflicto al intentar exponer una oposición igualdad vs diferencia con una falta de reflexión sobre la desigualdad y uniformidad como lo exponen Sacavino y Candau (2015).

6.3.1 Identificación de las diferencias

A lo largo de la recopilación de las voces de los estudiantes fueron múltiples y de diversa naturaleza las representaciones sobre la diferencia. Las primeras recuperan ideas

místicas sobre su origen y por ende marcan una diferencia clara entre un “ellos” y un “nosotros” al ser “ellos” seres ancestrales y «diferentes a los demás»:

son nuestros ancestros y nos dieron la vida.

Texto de estudiante 9: RDS - Grado 801

Pues es ser una persona diferente a las demás

Texto de estudiante 10: MAG - Grado 801

Pues en algún momento de mi vida a mí me gustaría pues no me gustaría para siempre, pero si experimentar cómo son ellos, pero a mí sí me parece que son buenos porque ellos viven tipo modo naturaleza nosotros vivimos siempre contaminando todo y pues ya – M, grado 801

Los discursos también aluden permanentemente a un reconocimiento del lugar en el cual se establecen y desarrollan las comunidades indígenas como sinónimo de la ruralidad o de contextos selváticos, se referencian incluso como extranjeros al identificarlos como propios de «otro país»:

Debe ser difícil porque ellos vienen de la selva o del campo y aquí en Bogotá es ciudad. Tal vez se sienten mal por su uniforme o traje.

Texto de estudiante 11: LST - Grado 602

país es el que se siente mal por que ellos están en otro país es ciudad el cual no hablan español. Finas como en el cual puede causar conflictos y discriminación.

Texto de estudiante 12: SSO - Grado 602

es ser una persona diferente en un lugar lleno de gente diferente

Texto de estudiante 13: BCC - Grado 701

Esta marca de diferencia geográfica que está establecida en los imaginarios de los estudiantes marca tajantemente una relación “ellos” vs “nosotros”, sin embargo, en algunos casos se hace un reconocimiento de que también es posible que los pueblos indígenas vivan en la ciudad. Pese a esto, normalmente se hace una relación con lugares especialmente marginados, que en algunas situaciones se asumen no tienen relación con la cotidianidad propia:

A: Por qué crees que no has compartido espacios con estudiantes indígenas.

E: No sé... porque hay muy pocos acá en este colegio y por donde yo vivo porque es bien – J, grado 602

En esta línea temática sobre las espacialidades en la cuales se ubican las personas indígenas en el imaginario de los estudiantes también se evidenciaron las actividades que, según ellos, realizan en la ciudad. Normalmente fueron asociadas a la producción y venta de accesorios artesanales, sin embargo, esto fue desarrollado previamente. En esta idea sobre la diferencia surgen una serie de afirmaciones relacionadas con la ciudad y el colegio como lugares civilizatorios en los cuales los indígenas “aspiran” aprender cosas que se reconocen propias de un “nosotros” en la urbe y a “modernizarse” como sinónimo de olvidar o dejar atrás sus costumbres propias.

A: Tú ¿qué crees que hacen las familias indígenas aquí en Bogotá?

E: Pues ellos trabajan para poder ser... pues cómo te explico... [Silencio]... ellos trabajan como para poder... [Risa. Dubitación] pues poder aprender cosas que nosotros tenemos. He visto papás que son indígenas y los niños se ven como colombianos... pero ni idea – N, grado 701

Emigran de unos que venden manillas - otros se civilizan de su país de su pueblo.

Texto de estudiante 14: MQZ - Grado 801

Hacer manillas no persona rechazados por que son indigenas y frenen que
 porque no les dan trabajo.

Texto de estudiante 15: VDU - Grado 801

cuando llegan a nuestra ciudad la mayoría llegan con sus costumbres
 y otros se modernizan.

Texto de estudiante 16: HML - Grado 801

Finalmente, hay un marcador de la diferencia, concretamente en la institución que se pudo evidenciar tanto en los discursos de los estudiantes como en el de los docentes y está dado por las prácticas de la SED con su división intercultural en el colegio:

*No pues... cuando a veces **los llamaban para darles cosas y solo a ellos...** yo no entiendo por qué solo a ellos si aquí todos los profesores nos tratan igual [...] es que no entiendo **por qué a ellos sí y al resto no...** si hay algunos que dicen que ni siquiera son indígenas – E, grado 801*

***Siempre los llaman para darles regalos a los indígenas** – M, grado 801*

Si bien resulta ser una práctica que puede estar pensada para fortalecer la autodenominación de los estudiantes indígenas y su reconocimiento positivo en la institución marca una diferencia que ni estudiantes ni docentes logran comprender del todo y relacionan inmediatamente con una idea diferenciadora de “ellos”, indígenas a quienes les regalan cosas, y “nosotros”, estudiantes regulares. Sin embargo, la reflexión no reside precisamente en estas ideas sobre la alteridad, no hay que olvidar que en el capítulo anterior los estudiantes indígenas señalaron este reconocimiento y visibilización frente a sus compañeros como molesto e incómodo pues generaba preguntas que ellos realmente no quieren responder.

6.3.2 Identificación de las similitudes

Después de todo el proceso es importante mencionar que realmente fueron muy pocas la referencia a similitudes que se lograron identificar en los discursos de los estudiantes. La primera, y una de las más importantes, fue la de una estudiante indígena que se autoreconoce como Kamsá y señala la igualdad como elemento común entre indígenas y no indígenas con una diferenciación territorial:

ammm... pues es igual, solo que no estas en tu lugar natal, solo que mas grande o mas pequeño

Texto de estudiante 17: MJ - Grado 701

El segundo es el de un estudiante de octavo grado que, si bien identifica diferencias, pero no las opone a él, de hecho, busca un punto en común «Colombia» y establece una relación de hermanos en la cual el lugar de origen es importante para no caer en uniformidad de identidades:



Dibujo 23: JDD - Grado 801

Finalmente, hay apreciaciones que reconocen la ciudad como un punto de confluencia con las personas indígenas y expresan una idea de alteridad en términos de «es lo mismo» y «una persona común y corriente» pese a identificar diferencias concretas. En otras palabras, estas diferencias, en estos casos, no cobran un sentido de exotización, exclusión o folclorización, más bien resultan ser un reconocimiento a la diversidad.

Pues porque digamos...los indígenas casi siempre se ven... pues no casi siempre porque también se ven acá en la ciudad, pero yo lo digo que son más que todo de montaña y así
– L, grado 602

Ser indígena es lo mismo solo cambia la forma de vestir y el lenguaje de los bogotanos

Texto de estudiante 18: JDN - Grado 602

Una persona común y corriente pero como otras personas que son de otros lugares pero algunos son desplazados y que avia diferente y en lo físico.

Texto de estudiante 19: NLG - Grado 701

Para concluir este capítulo es sugestivo terminar con el contraste de las nubes de palabras producto de las entrevistas a los compañeros y docentes de los estudiantes indígenas, si bien son solo dos ilustraciones producto de los datos que ya se han presentado y analizado a lo largo de este sexto capítulo, es inevitable invitar a la reflexión acerca de la palabra que más valor tiene en ambos casos luego del término principal: ellos. A lo largo de las voces de docentes y estudiantes se han logrado evidenciar diferentes tipos de discursos anclados a múltiples imaginarios que aún desconocen el valor de la alteridad en contextos tan diversos como la escuela.

cada una, sin embargo, esto exige la preparación de un terreno pues la hostilidad frente a estos rasgos, como se vio en este capítulo, está a la orden del día. Por esta necesidad de comprender este tipo de fenómenos desde las colectividades mismas en las cuales surgen, no es gratuito que De Sousa Santos (2010) y Walsh (2013) expliciten la necesidad de conocer las vivencias, experiencias y situaciones históricas concretas de las personas que han puesto, de alguna manera, parte de su formación en las manos de un docente.

Capítulo 7. La idea de la escuela intercultural en Bogotá

Las personas y los grupos sociales tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia los inferioriza y el derecho a ser diferentes cuando la igualdad los descaracteriza

Boaventura de Sousa

En este capítulo se expone un contraste a partir de la información presentada sobre las autopercepciones de los estudiantes indígenas y las valoraciones y actitudes que tienen sus docentes y compañeros frente a sus rasgos étnicos. Presenta entonces una interpretación acerca de la manera en la cual se construyen las identidades étnicas indígenas de estos estudiantes a partir de los imaginarios y actitudes de sus docentes y compañeros en un espacio de socialización tan importante como la escuela.

El capítulo se ha estructurado en tres momentos fundamentales, el primero *El deber ser en la escuela y la ciudad*, da cuenta de un análisis sobre la idea del deber ser para las personas que han sido identificadas por otros, no sobra mencionarlo, en el colegio e incluso la ciudad. El segundo, *Desconocimiento de la etnicidad en medio de las políticas “interculturales”*, expone la inexperiencia de la población estudiantil acerca de lo étnico en Bogotá, las voces de los estudiantes evidenciaron no solo que hay desconocimientos, imaginarios y valoraciones muy específicas frente al tema indígena, sino que además hay un vacío muy grande en el tema del reconocimiento de las etnicidades propias de cada individuo. Finalmente, *Trabajo con y para la diferencia en la escuela*, cierra este capítulo con una serie de apreciaciones sobre las nociones del trabajo con y para la diversidad desde las aulas de clase.

7.1 El deber ser en la escuela y la ciudad

Los procesos de invisibilización étnica, no solo en la escuela sino en todos los espacios de la sociedad, han dado como resultado un silenciamiento de los rasgos étnicos en medio de las prácticas hegemónicas. Si bien este silenciamiento se dio en su inicio como un proceso coercitivo, los procesos de violencia y vulneración que las poblaciones minorizadas sufrieron, y que aún soportan de otras maneras, lograron que el mecanismo de autocensura se instaurara en cada ser y que por ende no sea necesaria hacer explícita la violencia (De Miguel, 2015). En este sentido las identidades étnicas con rasgos definidos, como las indígenas, tienden a matizarse; las personas prefieren exponerlas en algunos contextos y en otros no, como lo hemos visto previamente, pero también deciden suprimirlas de todas las esferas de su vida, adoptando en muchas ocasiones los rasgos que la identidad hegemónica, puesta en marcha por el sistema moderno/colonial, les han presentado como “normales” y “aceptables”.

En medio de la tensión globalidad contra localidad (Sacavino & Candau, 2015), esta situación ha suscitado el surgimiento de múltiples voces que cada vez toman más fuerza y que propenden por el mantenimiento de las prácticas, costumbres y rasgos diversos que paulatinamente se han perdido o anulado. Estas voces surgen como resultado de los procesos que han tenido las comunidades para lograr una visibilización y resistencia, así como de la academia que ha acompañado en algunos momentos dichos procesos. Pero no son las únicas interesadas, el Estado no ha sido ajeno al tema y por esta razón no es extraño que en el capítulo sobre los marcos de acción gubernamentales sea posible identificar diferentes iniciativas, pese a esto, las políticas de acción son unas y la ejecución y comprensión de las mismas son otras. En las entrevistas con docentes y estudiantes surgieron apreciaciones sobre un “deber ser” de aquellos estudiantes con una ascendencia étnica indígena que exponen un reconocimiento sobre la violencia que ha sido instaurada en la exteriorización de estos rasgos, pero que valoran negativamente la decisión de omitirlos en función de su protección:

*Pues **tiene que haber razones** [para no exponer sus rasgos étnicos en el colegio] porque en algunos casos se ven mucho la discriminación así sea blanco, amarillo, negro sea quien sea, pero **hay mucha discriminación**. Por mi parte yo estuve en un colegio donde me discriminaban, a mí ya no me gusta discriminar a nadie yo soy una chica que a mi tía*

desde pequeña me ha inculcado: Bueno usted es racista pero no debe discriminar a nadie en esos momentos. Yo... mi tía es trabajadora social y yo voy con ella siempre a los talleres y cosas así y he conocido mucha gente me han discriminado, pero a mí no me gusta estar negando a mi familia, ellos deben tener su razón del porqué niegan a su familia y de que son indígenas... pero no deberían – L, grado 602

Yo no sé... [Dubitación] yo no negaría a mi mamá... entonces no sé por qué lo hacen yo creo que deben tener sus razones para que no los miren mal o algo así, pero me parece feo porque si son indígenas que le digan a todo el mundo que son indígenas y ya que no nieguen a sus familias – E, grado 801

Pues me parece... pues me parece feo porque por ejemplo yo, a mí no me da pena decir que yo soy de Chigorodó Antioquia, yo digo que yo soy de donde yo soy, que nací ahí que soy de ahí y uno no tiene que andar escondiendo nada porque eso es muy feo. O pues a mí me parece que ahí estaría como negando su raza todo– M, grado 801

Que quieran, que no vayan a perder su identidad. Qué quieran sus raíces y tal vez eso yo lo insisto en el momento de la clase y hablamos, yo tocó mucho eso, pero en el momento del tema específico eeee creo que eee es bueno lo que veo en el colegio José Joaquín que tratan de que ellos mantengan su identidad la rescaten, se sientan orgulloso de ellos. Aquí en el colegio se trabaja un poco... de pronto vienen de la secretaria. Aquí pasa mucha gente de todas partes a hacer sus proyectos, pero se queda en el proyecto muchas veces [...] Qué se reconozca. Pero yo no he visto esa situación. De pronto se sienten aisladitos y no quieren... pero una situación específica no la he vivido. Si de pronto la tuviera que vivir, les haría énfasis en que muestren quienes son – Docente2

Como se puede evidenciar en las afirmaciones hay una relación permanente en la idea de ver la situación de las personas indígenas únicamente a la luz de las experiencias y percepciones propias. «A mí no me gusta negar a mi familia, ellos deben tener sus razones [...] pero no deberían», «yo no negaría a mi mamá [...] que le digan a todo el mundo que son indígenas y ya que no nieguen a sus familias» y «yo digo que yo soy de donde yo soy, [...] uno no tiene que andar escondiendo nada porque eso es muy feo. O pues a mí me parece que ahí estaría como negando su raza» son afirmaciones que dan cuenta de procesos de naturalización, en donde por medio de un fenómeno sociodiscursivo de coherencia los estudiantes hacen una relación inmediata con sus propios vínculos familiares y se niegan a la idea de que alguien, con historia de vida diferente, tome otro camino. Resulta muy interesante que en la mayoría de los casos los discursos ponen de manifiesto que este autoreconocimiento en espacios públicos como el colegio puede traer

consigo consecuencias de discriminación y segregación, pese a esto resulta más importante, en estas aserciones, la idea de ese “deber ser” étnico ocupa un lugar muy importante al cual están supeditados los infortunios que pueda traer consigo.

De la misma manera, la afirmación docente recaba un poco en esta percepción, pero no se puede culpar del todo a maestros y estudiantes. No es posible asumir que estos pensamientos expresan malas intenciones o autoritarismos sobre las maneras de ser de otras personas, sin embargo, sí dan cuenta de una evidente falta de preparación en el tema de la diversidad. Las políticas públicas en Bogotá, no solo en educación sino en todos los ámbitos, hablan cada vez más frecuentemente de enfoques diferenciales, inclusión y pluralidad, sin embargo, el terreno para la implementación de estas no está abonado ni preparado realmente.

Las voces de los actores inmersos en esta interacción educativa diaria han mostrado que los conflictos y las discriminaciones persisten y que aún no es posible hablar de igualdad de oportunidades para ser en contextos multiculturales como la ciudad. Es importante hacer énfasis en que la existencia de políticas públicas y demás estrategias administrativas constituyen un elemento importante en la visibilidad del problema, sin embargo, el hecho de incluir términos como *interculturalidad*, *diversidad* e *igualdad* no es garantía de su comprensión y ejecución. En palabras de Walsh y Rocha (2019) estas iniciativas que nacieron en el seno de procesos populares y comunitarios hoy han sido adoptadas y mal ejecutadas por muchos gobiernos en Latinoamérica, razón por la cual hay que optar siempre por ser muy críticos con su comprensión y divulgación.

A estas afirmaciones sobre la preparación del terreno educativo y la evaluación crítica sobre las políticas públicas hay que sumarle la idea de “libertad de decisiones” (De Miguel, 2015). No se puede asumir que la decisión de si conservo ciertos rasgos étnicos o los suprimo o si los expreso en determinados contextos y en otros los matizo es fácil de tomar y libre de cualquier coerción. En este tipo de situaciones afirmaciones como: «Que se sientan orgullosos [...] que se reconozcan» resultan muy comunes cuando se hablar desde lugares que no han experimentado las consecuencias y valoraciones negativas producto de ese reconocimiento, sin embargo, en la decisión de hacerlo o no hacerlo toman

lugar los procesos propios de autocensura como mecanismo de protección frente a discriminaciones o maltratos. En razón de esto el reconocimiento de los saberes y la potencialidad de estos en contextos como la escuela es un imperativo si se espera que niños, niñas y jóvenes exterioricen y reconozcan sus identidades en un espacio que pretende ser intercultural, proceso que no ocurre en esta institución pues pese a la existencia de ciertos lineamientos distritales que invitan al reconocimiento de la diversidad, también existen normas y cánones de evaluación que limitan los procesos de enseñanza–aprendizaje pues toman toda la población nacional como única y homogénea. Y es justamente por esta contravía en las propuestas oficiales que deben evaluarse muy críticamente estas pretensiones de interculturalidad.

7.2 Desconocimiento de la etnicidad en medio de las políticas “interculturales”

Pese a la legislación, previamente expuesta, en los contextos internacionales, nacionales, distritales e incluso locales para la institución es claro que no hay realmente un proceso de interculturalidad reconocido por estudiantes y docentes. Puntualmente sobre el tema identitario es muy poco, casi nulo, el interés que la escuela asigna a su labor en el desarrollo de personas integrales, pasando por la propia manera en que se autoreconocen y las razones para hacerlo.

En cuestionamientos tan concretos como la manera en la cual se focaliza la población indígena en el colegio, las respuestas de los docentes y de los estudiantes indígenas toman caminos diferentes. En las voces de los docentes se asegura que hay un proceso en el cual se le pregunta a cada persona por su pertenencia étnica, mientras los estudiantes sostienen que en la institución jamás les han preguntado al respecto. Por supuesto aquí el problema más grande no es si se pregunta o no se pregunta a los estudiantes por su pertenencia étnica, pese a que el hecho de asumir su etnicidad de acuerdo a ciertas características individuales y familiares constituye un acto violento a su propia autonomía, hay un problema de fondo mucho más grande en el supuesto reconocimiento a la diversidad y es asumirla como una diferencia tajante en donde “el otro” es el diferente y “nosotros” no debemos hacer evaluaciones a nuestras propias formaciones.

A: *Tú crees que eres un chico indígena, afrocolombiano, mestizo, gitano, raizal o tú definitivamente dices no, yo no soy nada de eso.*

E: *Nada.*

A: *No te identificas con ninguno. Por qué crees que no te identificas con ninguno.*

E: *Porque no conozco ninguno – J, grado 602*

A: *Listo. Hay alguna vestimenta que tú asocies a las personas indígenas, sabes algo de sus lenguas. O definitivamente...*

E: *Desconocido. – J, grado 602*

E: *Pues... a nosotros en catedra nos están enseñando eso y el profe dice que tenemos como rasgos de los africanos ¿sí? ¿Algo así? [...] no siento que yo sea alguno de esos – K, grado 701*

Pues a mí en el colegio siempre me enseñaron que todos éramos mestizos [...] Es que no sé... es raro, yo sé qué es un indígena, pero no sé qué es un mestizo... y pues indígena no soy – E, grado 701

E: *Pues sí... yo soy mestiza*

A: *¿Por qué te consideras mestiza?*

E: *Pues porque mi papá es como trigueño... yo creo que él también tiene familia indígena, pero yo no soy indígena*

A: *Ah OK. Tú crees que tu papá tiene familia indígena*

E: *Sí porque él también tiene el pelo cholo*

A: *Cholo es crespo*

E: *No, liso, cholo es liso – M, grado 801*

Ojalá estas afirmaciones logren instar una gran pregunta acerca del porqué se espera en algunos casos, como se expresó en el discurso docente y estudiantil, que los estudiantes indígenas se reconozcan como tal, que acepten su ascendencia y lazos familiares frente a todo el mundo sin distinción alguna y que además se encuentren prestos a resolver las dudas que puedan surgir sobre esa diferencia, mientras en el resto de niñas, niños y jóvenes ni si quiera se cuestiona su etnicidad por no tener “rasgos visibles”. El objetivo de este proceso por su puesto no es volver a quedarnos con clasificaciones de la colonia a partir de nuestras ascendencias, es más bien una exigencia por lograr evaluar qué características son aquellas que en los discursos fueron tan reiterativos para marcar un

“nosotros” diferenciados de “ellos”, personas indígenas. La diversidad no puede quedarse únicamente en un señalamiento de qué es lo diferente; esa diferencia debe evaluarse siempre a la luz de las condiciones sociohistóricas en las cuales ha emergido para posicionarse en determinados lugares con el objetivo de visibilizar sus procesos y luchas para estar allí.



Texto de estudiante 20: YRA - Grado 602

Si la interculturalidad y la exaltación de la diversidad se queda únicamente en un señalamiento de las diferencias, no es extraño encontrar aserciones como la que acompaña el dibujo anterior, pues si el punto de medida es uno que realmente se desconoce porque se identifica como extraño, disímil y ajeno a lo propio no podrá lograrse una idea de igualdad en medio de las diferencias. Las ideas sobre diferentes maneras posibles de ser han quedado invisibilizadas en aquella construcción colonial del poder-saber-ser (Restrepo & Rojas, 2010), no es extraño entonces que el cuestionamiento sobre otros reconocimientos colectivos que, en este caso, vayan más allá de la idea de ser «colombiano» y la posibilidad de reconocer, comprender y aceptar las diferencias en esas maneras de ser resulten tan complejas a los ojos de los estudiantes. Tampoco es extraño en este orden de

ideas que en muchas ocasiones algunas personas sean incapaces de reconocer en otros lugares, momentos, personas, historias o luchas sus raíces familiares y sociales pues el proceso de homogeneización cultural ha dejado anclados imaginarios sobre las ideas de “ellos” como una pequeña minoría y “nosotros” como la mayoría que permea cada una de las decisiones sobre las individualidades tal como Skliar (2007) lo ha reflexionado y postulado.

7.3 Trabajo con y para la diferencia en la escuela

El año pasado cuando tuve una estudiante inga en un undécimo que era muy empoderado y permanentemente en la clase de sociales nos recordaba lo valioso de las comunidades indígenas en el país, pero es como lo único tal vez la anécdota de una colega con el mismo estudiante que tuvo un problema porque quería darle a un compañero una medicina de su pueblo para la gripa que se inhalaba por la nariz

A: ¿Estaban solos?

E: No... fue cuando ella iba entrando al salón que los vio. **Ahí estaban todos, por eso ella se asustó.**

A: ¿y que qué pasó?

E: Le pidió que se fuera al baño

A: ¿y ya?

E: **La verdad no sé si habrán hablado después – Docente1**

Pues ¿usted ha visto a dónde es que venden collares? y pasó un señor y pues una persona una niña le ofreció un collar y el señor que a ellos no sé qué... que india maluca que yo no sé qué. Y pues también me pareció tan feo que yo yo soy una persona que yo no me guardo nada entonces yo le dije viejo atrevido por lindo pues. Yo le dije [Risas]. Y ya y por ejemplo yo no dejó que le digan nada a S [compañera del curso], [...] Cuando a ella le dicen que yo no sé qué tal y tal cosa por ejemplo el que le dice coromoto yo lo miro así para que no se sobrepase porque es que él es una persona que se sobrepasa mucho y pues ya – M, grado 801

Sí tuve una experiencia a comienzo del año en grado sexto cuando se llamó lista, había un chico, tenemos un chico de apellido Jacanamijoy. Todo el mundo soltó la risa cuando escuchó el apellido Jacanamijoy. Tarea, me averiguan quién es Carlos Jacanamijoy y todo el mundo llegó al otro día con otra mirada y con la obra del señor – Docente2

Vemos aquí cinco experiencias con población indígena narradas en las voces de tres personas diferentes. La primera, docente, da cuenta de dos situaciones muy diferentes

en el aula, por un lado, hay no solo un reconocimiento de la etnicidad de un estudiante sino una valoración positiva que se comparte por voluntad del estudiante en la clase, por el otro, un reconocimiento de un rasgo concreto de la etnicidad del estudiante que es no solo eliminada del contexto escolar, sino que es enviada a un espacio privado como el baño del colegio. La segunda, de una estudiante, expone el sentir de indignación en dos situaciones, una al interior de su curso y otra en algún espacio público de la ciudad, en las cuales surgen denominaciones soeces y groseras hacia personas indígenas. Finalmente, la tercera experiencia, docente, da cuenta de una estrategia al interior del aula para valorar positivamente el apellido de un estudiante que a los ojos del resto resulta extraño e incluso jocoso. Estas experiencias en sí mismas resultan muy valiosas porque en algunos casos muestran un interés por comprender la diferencia y resistir a la desigualdad, sin embargo, otras dan cuenta de una falta de preparación o conocimiento para afrontar las situaciones que en contextos con prácticas, creencias y maneras de ver el mundo diversas pueden acontecer.

En este punto tal vez sea pertinente preguntarse cuál es la preparación que se necesita cuando de trabajar para la diversidad se habla, tal como varios autores lo mencionan en sus investigaciones (Barriga-Villanueva, 2008; Guido Guevara et al., 2013; Sáez Alonso, 2006; Velasco Cerinza, 2016). Cuatro de estas cinco experiencias dan cuenta de estrategias en las cuales no hay una línea de acción determinada, es posible identificar pedagogía, pero también contestación, improvisación, empirismo y espontaneidad, sin embargo, sí hay tres elementos en común que deben ser razón de reflexión: voluntad, autonomía y empatía. En el caso de la primera y la última experiencia, desde el marco de acción de los docentes, las clases pudieron haber continuado como si nada, siguiendo únicamente los lineamientos establecidos en el currículo nacional sin dar lugar a que los grupos oyeran o indagar sobre un tema diferente al que se tenía planeado para la clase. En la tercera y cuarta, la estudiante pudo haber continuado su camino y actividades como si nada, sin embargo, desde su propia individualidad, y con las herramientas que tiene, decide hacer frente a las situaciones de discriminación y segregación que presencia. En el caso de la segunda experiencia la actitud también pudo ser diferente, evitar la separación de espacios y lograr una confluencia en donde su acción frente a los estudiantes no invitara

a continuar haciendo la separación entre algunas actividades culturales propias del aula y otras no.

Por supuesto el objetivo no tendría que ser enaltecer las primeras cuatro acciones y poner en el paredón la última. La falta de herramientas en ambos modos de actuar es un aspecto importante que se debe analizar pues si bien en los primeros casos se evidencia un actuar que piensa en otras maneras de aprender, ser y reflexionar, también expone que por más voluntad que haya, docentes y estudiantes están atados de manos frente a un currículo ajustado a las necesidades del país y no de sus habitantes. De la misma manera, el último caso puede ser producto de una situación que no se tiene prevista y que exige respuesta inmediata, pero que al no haber sido siquiera imaginada previamente que, si se piensa en el marco de la diversidad escolar, termina siendo una respuesta poco acertada. No puede haber formación docente en interculturalidad si no hay voluntad, autonomía y empatía, pero tampoco se puede creer que cada institución tendrá una perspectiva intercultural a partir de estas tres habilidades sociales, pero sin formación alguna.

Lastimosamente cuando se les preguntó a los docentes sobre formación intercultural las respuestas no fueron alentadoras, de hecho, evidenciaron una molestia con los procesos que hasta ahora han tenido en la institución para fortalecer el tema de la interculturalidad:

Mira... yo ya te había contado la vez pasada que el año pasado quedamos muy decepcionados con las promesas que se hicieron por parte de la secretaría. L comentó que asistiría a las clases y realmente las expectativas con los estudiantes quedaron abiertas... yo sé que él estuvo trabajando con los estudiantes indígenas concretamente pero cuando hablamos todos en la reunión... los acuerdos fueron diferentes no sé si lo recuerdas [...] No recuerdo que nos hayan presentado objetivos concretos el año pasado. Tuvimos unas dos reuniones preparadas de afán con impuntualidad por parte de la gente de la secretaría y con un material muy simple – Docente1

El profesor se comprometió a venir a mis clases en grado sexto porque yo le dije que en grado sexto trabajaba comunidades indígenas, culturas indígenas, sus problemas y él se comprometió a venir a trabajar conmigo, pero nunca vino al salón [...] Bueno... él hizo una información. Nos mostró una información muy elemental realmente que se puede conseguir por internet y leyó lo que traía. Y ya –Docente2

Si bien las prácticas pedagógicas que piensan la posibilidad de modificar las percepciones que se construyen sobre esas maneras otras de ser, y que están atravesadas por los decires, sentires y haceres (Kemmis et al., 2013), involucran las habilidades que ya se han identificado sobre experiencias concretas, también exigen una formación permanente si se entiende la cultura como dinámica y en proceso de transformación continuo (Guido Guevara, 2015). Los procesos relacionados con las prácticas pedagógicas y su dimensión cultural–discursiva, propia de los decires; la dimensión material–económica, propia de los haceres; y la dimensión social–política, propia de las relaciones resultan contracorriente a las propuestas interculturales propuestas por la institución, el distrito y la nación. Evidentemente uno de los problemas más grandes con los cuales se encuentran maestros y maestras es con una escuela que, por un lado, ha sido creada para uniformar y perpetuar una forma de ser (Torres Santomé, 1998), y por el otro, exige el reconocimiento y el respeto de la diversidad.

En el caso de este colegio en concreto hay una actitud muy positiva para trabajar con y para la diversidad, sin embargo, esto exige la necesidad de cualificación para reflexionar sobre los quehaceres propios, no de unos pocos sino de toda la comunidad escolar. Hay un interrogante muy grande que permanece en el aire y es cuál es la actitud de los docentes que no son del área de ciencias sociales. No hay que olvidar que la participación de estos docentes responde básicamente a su interés explícito por hacer parte del proyecto, mientras el resto de docentes, pese a conocerlo se mantuvieron al margen. Muy probablemente detrás de esta situación permanezca aquella idea de que lo relacionado con los temas identitarios, étnicos, indígenas, convivenciales y humanos son responsabilidad únicamente de los docentes de ciertas áreas, lo cual resulta muy contradictorio si de interculturalidad queremos hablar, pues esta tendría que permear absolutamente todos los escenarios de la vida escolar, desde los docentes, hasta los directivos, pasando por todo el cuerpo estudiantil y personal administrativo y de servicios.

el barrio e incluso los medios de comunicación. Como se pudo evidenciar, el trabajo para la diversidad no debe ser un proceso en el cual se evalúe, aprenda y reconozca la otredad de aquel individuo que no responde a las normas hegemónicas, sino debe invitar también a la autoexploración de las raíces propias, pese a no reconocer afinidad con alguna etnicidad en particular, de los imaginarios instaurados y de las acciones que a diario se tiene en lo más cotidiano de la vida.

Al retomar las ilustraciones 3 y 4 con palabras que por un lado invitan a la cercanía y familiaridad y por el otro marcan una diferencia y separación es imperativo pensar y ejecutar la idea de la escuela intercultural como un reconocimiento de las diferencias, pero también de las similitudes. Esto con el objetivo de reflexionar sobre esos procesos de negociación identitaria en el cual día a día las personas están inmersas para evitar caer en las ideas incongruentes de un “deber ser”, proceso que es propio de cualquiera sin hacer diferencias en sus rasgos identitarios. No se puede ignorar en estos procesos críticos de las identidades que detrás de cualquier apreciación, identificación o autoidentificación siempre hay inmerso un sentido común que en estas situaciones de multiculturalidad tiende a hacer una marcada diferenciación entre “nosotros” como sinónimo de bien, positivo y avanzado y “ellos” en el lado contrario (Crespo & Lalueza, 2014), por esta razón no pueden esperarse cambios significativos sin procesos reflexivos y constantes que surjan de los propios actores inmersos en el ejercicio pedagógico y no impuestos por políticas o lineamientos estatales. Dicho esto, es muy pertinente reflexionar si realmente la educación en estos procesos multiculturales resulta transformadora y es capaz de interpelar las valoraciones negativas o si más bien se ha encargado de reproducirlas y reforzarlas implícita o explícitamente.

Conclusiones y recomendaciones

Las fases de esta investigación fueron múltiples y diversas, algunas más fáciles que otras, en algunos momentos más empíricas y en otras más planeadas y en ciertas ocasiones más colectivas que individuales. El camino de este proyecto tuvo altibajos, como cualquier otro, por esta razón las conclusiones no están enmarcadas exclusivamente en los resultados producto de las voces de docentes y estudiantes, sino de mi voz misma. El trabajo con la comunidad de esta institución constituía un reto enorme desde el comienzo pues realmente no había ninguna razón realmente “académica” que explicara por qué ese colegio del centro y no otro, sin embargo, aunque normalmente las investigaciones no lo mencionen, creo pertinente resaltar que en mi caso los asares estuvieron a mi favor. Las reuniones con los directivos se dieron casi que, por casualidades afortunadas, las fechas se cumplieron en su gran mayoría sin interrupciones y la colaboración por parte de aquellos que quisieron ayudarme no fue intermitente sino constante.

La etnografía educativa resultó ser una apuesta acertada en la investigación pues el interés por conocer las maneras en que los estudiantes y docentes piensan, sienten, interpretan y forman significados fue fundamental para entender las representaciones, sistemas de representaciones y esquemas de representación en torno a las identidades étnicas indígenas. Adicionalmente, dio pie para poder contrastar estas voces con las normativas estatales, distritales y locales relacionadas con el tema de diversidad y etnicidad en la escuela, fundamental para comprender los problemas que tienen las políticas públicas en sus prácticas, las cuales muchas veces terminan dando pie a otros procesos de segregación.

Para recoger los puntos centrales del primer objetivo, desarrollado en el quinto capítulo, creo pertinente mencionar que resultó muy interesante el hecho de que mientras

diseñaba las entrevistas cavilé mucho frente a las preguntas acerca de la pertenencia étnica de los estudiantes, pues me cuestionaba acerca de la posibilidad o imposibilidad de tener respuestas claras. Finalmente decidí dejarlas y evidencié dos situaciones: aquellos estudiantes que han sido focalizados como indígenas, en su gran mayoría, reconocieron una pertenencia o ascendencia étnica indígena inmediatamente, no dudaron ni lo pensaron demasiado. En contraposición, las respuestas de los compañeros y docentes evidenciaron un desconocimiento de la etnicidad como una característica propia. Así, la etnicidad parece reconocerse únicamente cuando de marcar una diferencia con otros se trata, sin embargo, no hay una autoexploración y autoinspección de la propia. Ante la idea de hablar de “mestizo” las respuestas evidenciaron incomodidad lo cual insinúa que las autodenominaciones étnicas móviles o de ida y vuelta no tienen lugar únicamente en los estudiantes indígenas sino en la comunidad escolar en general pues en un mundo que le apuesta a la globalización no es extraño tener situaciones de este tipo en donde las identidades étnicas comienzan a ser difusas y es más común identificarse con un gran grupo con características muy generales y de corte globalizado en contraste con otros más pequeños y locales.

Es fundamental hacer hincapié en la idea de que las identidades, independientemente de su naturaleza, no pueden, ni deben ser fijadas en sistemas cerrados de significados pues si así fuera caeríamos siempre en la falacia de asumir una serie de identidades como verdaderas o adecuadas. Es importante recordar y comprender las identidades como procesos abiertos a la inscripción, la articulación, la modificación y la interpretación de acuerdo con múltiples contextos. Por esta razón, resulta importante la promoción de procesos escolares que permitan identificar y deconstruir nuestras suposiciones que en general están implícitas. Esto implica pensar en la necesidad de no cambiar la cultura de los estudiantes con procedencias étnicas diversas sino la cultura escolar sobre la cual está construido una manera única y hegemónica de ser y evidenciar esa exterioridad (Mignolo, 2001) recayendo en prácticas monoculturales en medio de un discurso intercultural.

En cuanto a las reflexiones del segundo objetivo, desarrollado en el sexto capítulo, después de identificar las valoraciones y actitudes de docentes y compañeros de los

estudiantes focalizados, cabe mencionar que al entender la escuela como uno de los espacios principales de socialización de niños, niñas y jóvenes es preciso ahondar en el mundo de los prejuicios que a veces aparecen de manera sutil y que terminan en una naturalización. Si bien la investigación muestra que estos imaginarios no surgen realmente en la escuela sino en otros contextos, las instituciones terminan siendo los lugares idóneos para reproducirlos o para construir una barrera que de alguna manera intente contrarrestarlos, o por lo menos, crear una resistencia. Por esta razón, y pese a que la idea de interculturalidad permea actualmente muchos discursos escolares, se debe continuar cuestionando desde diferentes áreas y perspectivas el carácter monocultural que aún persiste en los currículos.

En este orden de ideas, los trabajos identitarios críticos deben preocuparse por comprender la situación, sus razones de ser, los marcos que aún sostienen las desigualdades e inequidades y no por continuar con proceso de categorización, clasificación y ordenamiento que continúan marcando la segmentación entre “ellos” y “nosotros”. Los resultados de esta investigación dejan más preguntas que las que responden, sin embargo, es claro que, si bien la escuela tiene un lugar muy importante en el afianzamiento de algunos sistemas de representaciones, la comprensión de la situación desborda los límites de la institución. Por esta razón es necesario analizar estos fenómenos desde otros lugares más allá de la escuela como la familiar nuclear, la familia ampliada, la comunidad y los barrios, pues allí es donde comienza el proceso de la construcción de muchos de los imaginarios que han sido expuestos en esta investigación.

No es posible hablar en la escuela de diversidad si no logramos articular y comprender que la relación diferencia– igualdad no constituye un conflicto sino una oportunidad para generar resistencias y evitar los procesos de desigualdad y homogeneidad. Sin embargo, esto no se logra únicamente a partir del discurso, si bien hay autoras como Sacavino y Candau (2015) que señalan la importancia de políticas públicas en este tipo de situaciones, para este caso en concreto, es importante dar un giro especialmente a las reflexiones que en la escuela se puedan dar para hacer efectivas dichas políticas. Por esta razón hay que partir de la idea de la interculturalidad como un proceso

dinámico y permanente en el cual se deben gestar espacios de negociación y traducción al comprender que no estamos parados sobre una única manera de ser, pensar, aprender y relacionarse. También debe ser vista como una tarea social pero también política, una idea de justicia para aquellos grupos históricamente subalternizados por una relación modernidad/colonialidad instaurada en las diferentes esferas de nuestras sociedades, en otras palabras, una meta u objetivo a la cual llegar, pero también por la cual caminar e invitar a caminar.

En este proceso de educación intercultural hay que tener siempre en cuenta los contenidos que se trabajan y la manera en la cual se desarrolla este trabajo, pero también hay que incentivar el desarrollo de estrategias que logren una sensibilidad crítica con el universo semántico de las palabras en toda la población educativa. Las expresiones negativas contra los rasgos étnicos indígenas y los prejuicios fueron resultados permanentes en las voces de los estudiantes lo cual evidencia que actualmente no se niega al otro en su humanidad, como sucedía en épocas pasadas, pero sí se niega en igualdad de condiciones pues se asumen las diferencias como características que dan lugar a la inferioridad en aspectos como la intelectualidad o la “civilización”. Vale la pena resaltar que estos procesos de discriminación no son fortuitos ni mucho menos aislados, en sociedades globalizadas, o en proceso de serlo, la multiculturalidad es una característica evidente y las categorizaciones basadas en lo que se tiene y no se tiene, se hace y no se hace constituyen marcas claras de jerarquización; lastimosamente las instituciones educativas no son ajenas a esta situación y los resultados de esta investigación así lo demuestran. Por esta razón, la interculturalidad, más que un concepto, tendría que ser un lugar en el que tengan lugar los contrastes e interpretaciones, pero también las modificaciones producto del contacto con los otros. Si esto no se logra, o por lo menos no se camina hacia allí, las ideas de una “indigenidad” única y común a todos los pueblos, como se evidenció en las representaciones de los estudiantes, continuará siendo un común denominador al hablar de representaciones e imaginarios.

En cuanto al tercer objetivo, presentado en el séptimo capítulo, lastimosamente esta experiencia deja en evidencia, una vez más, que la institucionalidad tiene una serie de propuestas que en la realidad no se logran materializar. Por un lado, la Nación y el Distrito

reconocen y celebran la diversidad del país, su riqueza cultural y la multiplicidad de cosmovisiones de su gente, pero además reconocen que en esa diversidad existen una serie de inequidades e injusticias que necesariamente se deben solventar. Específicamente en temas educativos se habla entonces de interculturalidad, reconocimiento de saberes ancestrales, libertad, justicia e igualdad. Por el otro, el colegio mismo expone un interés por potenciar las habilidades de sus estudiantes con procedencias étnicas diversas, reconocer sus procesos individuales, evitar fragmentar sus prácticas y costumbres culturales y contribuir en la recuperación de sus rasgos étnicos. Pese a esto, las charlas con profesores y estudiantes dan cuenta de prácticas ancladas en la educación tradicional con algunas iniciativas individuales que de vez en cuando incluyen otro tipo de contenidos o invitan a la discusión y reflexión sobre la diversidad cultural del país, sin embargo, a nivel general no hay actuares o decires que realmente den cuenta de una educación intercultural.

Por esta razón no es extraño encontrar los imaginarios que ya han sido expuestos acerca de lo indígena en la ciudad y la escuela. No hay espacios específicos para darse el tiempo de conocer, reconocer, entender y cuidar del otro desde sus diferencias por ende las preguntas que puedan surgir sobre esa alteridad se responden siempre con las elaboraciones previas que se tienen producto de ese “sentido común”, de los marcos de las representaciones que circulan a través de otros escenarios como la familia, los medios de comunicación y otros lugares propios de la cotidianidad. Es importante hacer énfasis en que la existencia de políticas públicas y demás estrategias administrativas constituyen un elemento importante en la visibilidad del problema, pese a eso, también es fundamental desarrollar acciones y propuestas fuera del discurso distrital–nacional pues el uso de términos como *interculturalidad*, *diversidad* e *igualdad* es cada vez más recurrente en propuestas y discursos, pero, tal como lo evidenció esta investigación, en las prácticas cotidianas de las personas no se evidencian cambios significativos .

El papel del Estado en este tipo de procesos de interculturalidad escolar es fundamental, pero no puede, ni debe ser el más importante. No hay que olvidar que el discurso oficial de la interculturalidad responde en muchas ocasiones a aquello que en palabras coloquiales se podría entender como “pañitos de agua tibia” pues realmente las

propuestas y acciones no van a las raíces del problema. Probablemente ni siquiera interese llegar allí pues es indiscutible que si bien las reivindicaciones sociales y étnicas cada vez toman más fuerza y simpatizantes no solo en Colombia, sino en Latinoamérica, estas reivindicaciones realmente exigen un cambio en la estructura política, social y administrativa de los gobiernos, lo cual implica abandonar algunas prácticas de la política tradicional para incluir otras que pasen realmente por la justicia, la reflexión y la equidad en los contextos locales antes de girar los ojos a los globales. Así, no es extraño sentir que al hablar de pueblos indígenas, sus etnicidades y reivindicaciones se cae en una paradoja estatal en la cual por un lado se les invita a ser, fortalecerse y recuperar aquellos elementos perdidos que aún consideran importantes, pero por el otro se les exige que se nutran de esas ideas del “sentido común” –el sentido común hegemónico, en donde deben aprender y enseñar de ciertas maneras, hacer política desde ciertos lugares y organizarse de acuerdo a ciertos parámetros concretos.

Para concluir, y como reflexión final, para hablar de identidades, sin caer en el paradigma de la modernidad/colonialidad y la necesidad de categorizar y etiquetar todo y a todos en busca de jerarquizaciones, no podemos pararnos únicamente desde ellos, sino desde nosotros. Si bien el reconocimiento de las diferencias es fundamental para el respeto y la justicia entre pares, es necesario que nosotros, investigadores, iniciemos estos procesos desde nosotros mismos. Las identidades como constructos deben permitir hacer reflexiones que no nos alejen del multiculturalismo al fragmentar tajantemente por medio de grupos cerrados e inamovibles. Las identidades y sus análisis deben darnos herramientas para comprender los procesos amplios de configuración que estas tienen, sus razones, opresiones, reivindicaciones, estrategias, resistencias y proyectos pues detrás de las identidades individuales y colectivas es posible identificar estos procesos que permiten la comprensión de situaciones sociales violentas ya naturalizadas.

Para este proceso el diálogo academia–comunidades siempre será no solo fundamental y necesario sino justo para lograr una construcción de significados real y apegada a las voces y necesidades de los actores inmersos en estos procesos. Un concepto muy útil en esta investigación fue el devenir, pues justo ahí, en esas idas y venidas, en esa movilidad, es que las identidades cobran sentido en nuestra actualidad. Una actualidad que

está llena de contingencias de todo tipo, sociales, económicas, políticas, de género y de clase, entre otras, y que por ende exige un devenir continuo entre la singularidad y la multiplicidad de las identidades. Así, es probable que el respeto y la comprensión de las diferencias, pero también de los puntos en común nutran los procesos de equidad y justicia en contextos que históricamente han estado marcados por la violencia y discriminación en razón de las diferencias.

Hay dos posibilidades que se abren en temas investigativos luego de esta exploración en la institución, La primera, es el papel que el género tiene en estos procesos identitarios, pues, aunque el diseño del proyecto no contempló este tema, seguramente las inequidades, discriminación, exclusiones y violencias se expresan y se hacen visibles de maneras diferentes si en la matriz de análisis se incluye el género. La segunda, es acerca del proceso de construcción identitario que tienen los pueblos indígenas propios de las ciudades como el muysca, pueblo que además se encuentra en una etapa de organización y recuperación de sus culturas, identidades y cosmovisiones como resistencia a su invisibilización.

Luego de este proceso investigativo en donde pude conocer y contrastar las voces de algunos docentes y estudiantes del colegio me surgieron preguntas acerca de la manera en que a estos estudiantes les llega su indigenidad, si realmente responde a una experiencia vital enmarcada en su pueblo o familia o si la necesidad institucional de visibilizarlos de alguna manera tiene influencia sobre esta, pero lo interesante aquí realmente no fueron estas preguntas sino las repuestas que yo misma me di. Así, desde mi lugar como investigadora fue necesario reconocer todo el tiempo el lugar de enunciación que tenía (desde donde hablo), lugar que evidentemente no hacía parte del grupo de estudiantes focalizados, sus compañeros, ni docentes. Pero también reconocí a partir de los desarrollos teóricos de Restrepo y Rojas (2010) acerca del pensamiento de frontera que aunque el lugar de enunciación no sea el de la diferencia colonial, es necesaria asumir una posición que se identifique con la subalternidad colonial. En el caso de la investigación en esta institución, mi posición teórica desde las teorías críticas y las teorías decoloniales, mi apuesta fue por dar voz a actores étnicos que o han sido invisibilizados, folclorizados o

discriminados en el colegio. Este proceso constituyó una crítica desde la experiencia de la colonialidad, en mi caso desde la perspectiva y no desde el lugar de enunciación, a la experiencia de la modernidad. Así, considero que a nivel local se logró una intervención epistémica para la descolonización del ser y el saber en la institución, así como una crítica para la descolonización de los diseños educativos nacionales, distritales y locales que responden a las violencias históricas en contra de las identidades étnicas minoritarias en espacios como la escuela desde los niveles más superficiales, ignorando así el carácter político que existe en estas problemáticas.

A veces creemos que en ese “otro” que siempre se nos ha mostrado como diferente deben estar todas las claridades étnicas, políticas, sociales, de clase y de género porque en medio de esas particularidades que “nosotros” no tenemos – o más bien que nos han dicho y nos hemos creído que no tenemos– están los procesos de reflexión. Dicho de otra manera, que esa diferencia es la realmente importante y valiosa porque nos asumimos dentro de la gran panacea de homogeneidad. ¿Y yo? En toda esta investigación acerca de las etnicidades de los estudiantes del colegio ¿dónde me veía yo? Pues como hija de campesinos que migraron a la ciudad aun siendo adolescentes reconozco unas raíces que se entrelazan con la vida rural pero que hoy solo puedo imaginar pues la vida en la ciudad ha hecho que incluso papá y mamá la vayan olvidando. Que, así como muchos de los estudiantes con los cuales hablé en la institución entré a un colegio con características muy pensadas en función de “ser mejor”, “ser diferente” que mamá y papá, para eso en ese momento la respuesta para ellos fue una institución religiosa y femenina. Que allí se forjaron muchas de las cosas que soy, pero también se establecieron muchas de las que rechacé. Que realmente sí dejé que los procesos de homogenización y uniformidad me guiaran por mucho tiempo, pero hoy intento reflexionar y cambiar aquello que no considero adecuado o acertado pero que este andar no es nada fácil ni rápido, que aún me falta mucho para lograr entender mis raíces. De esta manera, con mi experiencia empieza y termina esta investigación pues fueron realmente esas motivaciones propias las que me llevaron a cuestionarme acerca de los temas identitarios étnicos en contextos como el de la ciudad y fueron las voces de los estudiantes y docentes las que me llevaron a entender, al terminar esta investigación, un pedacito de su escenario educativo étnico y a ver mi vida e historia en retrospectiva hasta el día de hoy.

Anexo 1: Entrevista a estudiantes focalizados como indígenas

PREGUNTAS	COMENTARIOS
<i>CONTEXTO</i>	
¿Cuáles son tus nombres y apellidos? ¿Conoces la historia de estos?	
¿En qué grado estás y cuánto tiempo llevas en el colegio?	
Detalles del dibujo hecho	
¿Dónde y con quién vives?	
¿De dónde viene tu familia?	
¿Eres indígena? ¿De qué comunidad indígena? ¿Los docentes o estudiantes te consideran indígena?	
<i>AUTOPERCEPCIÓN</i>	
<i>ACTITUDES</i>	
¿Por qué te consideras de ese grupo indígena? ¿Por qué crees que tus compañeros o docentes te consideran indígena?	
¿Te sientes cómodo contando a otras personas que eres indígena? ¿Por qué? ¿Estás orgulloso de pertenecer a ese pueblo? ¿Por qué? ¿Te incomoda cuando otras personas dicen que eres indígena? ¿Por qué?	
¿Crees que te tratan diferente por ser indígena? ¿Crees que te tratan diferente por creer que eres indígena?	
¿Crees que reconocerte como indígena te ha traído problemas en el colegio? ¿Crees que el hecho de que te consideren indígena te ha traído problemas en el colegio?	
¿Te gusta estar en un colegio donde estudian personas indígenas, no indígenas, afro? ¿Por qué?	
<i>PRÁCTICAS</i>	
¿Hay prácticas o rituales que sean importantes para ti o tu familia?	

¿Las consideras importantes? ¿Por qué? ¿Tus maestros y compañeros las conocen? ¿Te gustaría que las conocieran? ¿Por qué?	
LENGUA	
¿Tú o tu familia hablan o conocen una lengua diferente al español? ¿La hablan, entienden o escriben*?	
¿Consideras importante esa lengua? ¿Por qué? ¿Tus maestros y compañeros la conocen de alguna manera?	
VESTIMENTA	
¿Hay algún tipo de vestimenta propia que conozcas? ¿Tú familia o tú la usan? ¿Por qué? ¿La consideras importante? ¿Por qué? ¿Tus maestros y compañeros la conocen?	
¿Consideras importante esa vestimenta tradicional? ¿Por qué? ¿Tus maestros y compañeros las conocen?	
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	
¿Hay diferencias entre ser indígena en el territorio y ser indígena en Bogotá? ¿Por qué?	
¿Te hace feliz ser indígena? ¿Por qué?	
PERCEPCIÓN EN EL OTRO	
¿Alguna vez te has sentido mal o incomodo cuando le has contado a alguien que eres indígena? ¿Alguna vez te has sentido mal o incomodo cuando te dicen que eres indígena?	
¿Te presentas como [pueblo indígena] o normalmente no lo mencionas? ¿Por qué?	
¿Hay personas en tu familia que se sientan indígenas? ¿Cómo lo muestran al resto? ¿Qué piensas al respecto?	
Si hay prácticas, lengua o vestimenta: ¿las compartes con personas que no son indígenas o con indígenas de otras comunidades? ¿Por qué?	
¿Hay algo que te gustaría cambiar en la manera como tus compañeros o profesores te tratan? (como te llaman, te hablan, te califican, juegan contigo, se relacionan en los descansos)	
¿Te sientes feliz y cómodo con los temas que aprendes en clase? ¿Hay otras cosas que quisieras aprender en las asignaturas?	

Anexo 2: Entrevista a docentes de la institución

PREGUNTAS	COMENTARIOS
CONTEXTO	
Nombres y apellidos Tiempo que lleva en el colegio	
¿Tiene alguna pertenencia étnica? ¿Cuál o por qué? para sí y no respectivamente y ahondar en estas respuestas	
¿Tiene o ha tenido estudiantes indígenas en sus clases? Detalles (si la respuesta es no, puedo ahondar sobre sus percepciones desde lo que piensa)	
¿Conoce el programa de la SED? ¿Qué piensa al respecto? ¿Conoce sus objetivos? ¿Cree que los logran?	
VALORACIONES	
¿Ha tenido problemas con los estudiantes indígenas en lo que a contenidos, calificaciones, comunicación, o relación se refiere?	
¿Cómo identifica que son indígenas? ¿Sabe por qué están en Bogotá y no en sus territorios?	
¿Cree que el proceso escolar de los estudiantes indígenas es satisfactorio para ellos en términos de convivencia y contenidos en las clases?	
¿Hay problemas académicos o convivenciales concretos que identifique en los estudiantes indígenas?	
¿Hay ventajas académicas o convivenciales concretas que identifique en los estudiantes indígenas?	
¿Conoce algo acerca de las prácticas, lengua, vestimenta, organización y manera de relacionarse con el mundo de estos estudiantes indígenas? ¿Cómo lo conoció?	
ACTITUDES	

¿Cree que en algún punto usted u otro docente da un trato diferente a los estudiantes indígenas en términos de evaluación o convivencia?	
Frente a los problemas que mencionó previamente, ¿usted, otros docentes o la institución misma han implementado estrategias concretas para mitigar esas desventajas? ¿Cuáles?	
¿Qué piensa acerca de que haya estudiante de familias indígenas que no quieren serlo y por tanto no se reconocen como tal?	
¿Ha oído o conoce alguna manera específica en que les llamen en el colegio?	
¿Hay alguna situación fuera de lo común (por lo afortunada, infortunada, preocupante, valiosa) que recuerde con estudiantes indígenas?	

Anexo 3: Entrevista a estudiantes no focalizados

PREGUNTAS	COMENTARIOS
CONTEXTO	
Nombres y apellidos Grado y tiempo que lleva en el colegio	
Detalles del dibujo hecho	
¿Crees que eres indígena, afrocolombiano, mestizo, gitano, palenquero, raizal o no te identificas con ninguna de esas denominaciones? ¿Por qué?	
¿Has compartido clases o espacios con estudiantes indígenas?	
VALORACIONES	
¿Cómo identificas que son indígenas? ¿Sabes por qué están en Bogotá y no en sus territorios?	
¿Crees que los estudiantes indígenas son felices con sus clases, profesores, compañeros y en general con el colegio?	
¿Hay problemas académicos o convivenciales concretos que identifiques en los estudiantes indígenas?	
¿Hay ventajas académicas o convivenciales concretas que identifiques en los estudiantes indígenas?	
¿Conoces algo acerca de las prácticas, lengua, vestimenta, organización y manera de relacionarse con el mundo de estos estudiantes indígenas? ¿Cómo los conociste?	
¿Qué crees que hacen en Bogotá las familias de los estudiantes indígenas?	
ACTITUDES	
¿Crees que los profesores o los otros estudiantes tratan diferente a las personas indígenas por ser indígenas?	
¿Es fácil relacionarse en clase o descanso con los estudiantes indígenas? ¿Por qué? ¿Cómo?	

¿Qué piensa de que aunque sean hijos de indígenas, ellos no quieran serlo?	
¿Has oído o conoces alguna manera específica en que llamen a los estudiantes indígenas en el colegio?	
¿Hay alguna situación fuera de lo común (por lo afortunada, infortunada, preocupante, valiosa) que recuerdes con estudiantes indígenas?	

Bibliografía

- Acuerdo 359 de 2009. (2009). *Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones.*
- Aguado, T. (1996). Educación Multicultural. Su teoría y su práctica. *Cuadernos de la UNED*, 152–175.
- Agüero, O. A. (2012). Sociedades indígenas, racismo y discriminación. *Horizontes Antropológicos*, 8(18), 255–264.
- Alvarez Gómez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 15, 150–160.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías* (1a ed.). México: Paidós Educador.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 267–279.
- Alvarez, G., & Quinteros, G. (2013). Los relatos de tradición oral la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar. En G. Quinteros & Y. Corona (Eds.), *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza.* (1a ed., pp. 177–212). México.
- Antunes Pereira, C. R. (2010). Identidades Culturais, Memória e Cidadania nos Processos Comunicacionais Kaingang. *Punto cero*, 15(20), 43–50.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. *Cuadernos de ciencias sociales*, 127, 22–

31. Recuperado de

<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/%0AFLACSO/Cuaderno127.pdf>.

Consultado 8 de marzo de%0A2012.

Arias Barrero, L. A., & Carrera Díaz, P. E. (2014). Etnicidad y re-etnización en las organizaciones de grupos étnicos desplazados en Bogotá. *Revista Trabajo Social*, 16, 47–63.

Atahuichi Torrez, M. B. (2016). Las maestras del aimara: la abuela y bisabuela de Malena. En I. Sichra (Ed.), *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (pp. 207–224). Bolivia: Plural editores.

Ávila, A. M. (2010). La escritura en los estudiantes waunanas del Gimnasio Real de Colombia. En *Seminario Escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior* (pp. 98–109). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Barriga-Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229–1254.

Benavides Cortés, A. L. (2013). Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló. Escuela Ayanku'c. En *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (1a ed., pp. 57–84). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de antropología Social*, 29, 07–22.

Bernal Mora, M. I. (2012). Territorialidad nasa en Bogotá: apropiación, percepción y sentido de lugar. *CUADERNOS DE GEOGRAFÍA / REVISTA COLOMBIANA DE GEOGRAFÍA*, 21(1), 83–98.

Bolaños, G., & Tatta, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, 2, 45–56.

- Cabrera, E., Espín, J., Rodríguez, M., & Marín, M. (1996). Cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, 315(20–34).
- Calambás Soscué, M. (2014). No sólo crear la memoria de nosotros como pueblos indígenas, sino enseñar a ver esa memoria. *Mundo Amazónico*, 5, 189–195.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 35, 1–9.
- Cayumil Calfiqueo, R. (2016). Nuevos sentidos de resistencia: Cómo responder al awinkamiento amenazante? En I. Sichra (Ed.), *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (pp. 333–360). Bolivia: Plural editores.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta moebio*, 43, 1–13.
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2015). *Una Nación Desplazada. Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia* (1a ed.). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Colegio Integrada la Candelaria. (2017). *Desarrollo humano con énfasis en comunicación y convivencia proyecto educativo institucional*. Colegio Integrada la Candelaria. Bogotá, Colombia.
- Crespo, I., & Lalueza, J. L. (2014). La “multiplicidad de las voces” en la construcción de la identidad minoritaria. En *La identidad en Psicología de la educación* (pp. 115–140). Bogotá: Ediciones de la U.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección* (1a ed.). España: Ediciones cátedra.
- De Sousa Santos, B. (2010). Des-pensar para poder pensar. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 11–28). Uruguay: Ediciones Trilce.
- Decreto 2500 de 2010. (2010). *Por el cual se reglamenta de manera transitoria la*

contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicion.

Decreto 543 de 2011. (2011). *Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C.*

Decreto 612 de 2015. (2015). *Por el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.*

Decreto 804. (1995). *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.*

Deguara, J. (2015). *Meaning-making in young children's drawings*. The University of Sheffield.

Doncel de la Colina, J. A., & Talancón Leal, E. (2017). El rap indígena: activismo artístico para la reivindicación del origen étnico en un contexto urbano. *Andamios*, 14(34), 87–111.

Edwards-Groves, C., & Kemmis, S. (2015). Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Educational Action Research*, 1–20.

Elias, N. (1997). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (2009a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar Hernández, J. E., Acosta Sánchez, F., Talero Córdoba, L. S., & Peña Sánchez, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidades en la escuela, en estudiantes de Educación Media* (IDEP, Ed.). Colombia: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI.

Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

Galeano Sánchez, L. K. (2016). "U'Y NASA PWESX". *ENTRE MUJERES NASA DE LA*

- DIÁSPORA URBANA. (Re) pensando interseccionalidad, multiculturalismo y comunidad entre el Cauca y Bogotá.* Universidad Nacional de Colombia.
- García Ríos, D. P., & Jutinico Fernández, M. del S. (2013). La Escuela Normal Superior Indígena de Uribe. Una experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural. En *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (1a ed., pp. 103–146). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305–331.
- Gómez, P. A. (2017). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6(1), 69–77.
- Gramsci, A. (2004). Socialismo y Cultura. En M. Sacristán (Ed.), *Antología Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 2(44), 165--179.
- Guido Guevara, S. P. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* (1a ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guido Guevara, S. P., Jutinico Fernández, M. del S., & Sandoval Guzmán, B. (2013). El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena. *Nodos y nudos*, 4(35), 94–107.
- Hall, S. (1991). The local and the global: globalization and ethnicity. En A. King (Ed.), *Globalization and the world system*. Londres: Macmillan.
- Hecht, A. C., & García, M. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*

(Vol. 8). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326052431/art.AnaCarolinaHecht.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). México: McGraw Hill.
- Horbat, J. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(58), 135–169.
- Huamán Chua, A. (2016). Nuestra cultura y lengua quechua desde las entrañas de mamá. En I. Sichra (Ed.), *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (pp. 279–302). Bolivia: Plural editores.
- IDEP. (2012). *Sistematización del proyecto de interculturalidad*. Bogotá.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Recuperado de <http://www.ivanillich.org/Principal.htm>
- Isajiw, W. (1992). Definition and dimensions of ethnicity: a theoretical framework. En R. Breton, W. Isajiw, W. Kalbach, & G. Jeffrey (Eds.), *Ethnic-identity and equality* (pp. 1–24). Toronto: University of Toronto Press.
- Jelin, E., & Lorenz, F. G. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin & F. G. Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1–11). Madrid: Siglo veintiuno de España editores S.A.
- Jiménez Becerra, A., & Infante Acevedo, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Juliano, M. D. (1997). Universal / Particular. Un falso dilema. En *Globalización e identidad cultural* (pp. 27–37). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Juliano, M. D. (2001). Los hijos e hijas de inmigrantes. *Cuadernos de pedagogía*, 224, 23–

- 35.
- Jutinico Fernández, M. del S., Delgadillo Cely, I. S., García Ríos, D. P., Sandoval Guzmán, B., Guido Guevara, S. P., Benavides Cortés, A. L., & Pérez Salazar, L. M. (2016). *Representaciones sociales de lo indígena: una mirada de los niños, niñas y jóvenes colombianos* (1a ed.). Bogotá: Editorial UD.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). Researching as a Practice-Changing Practice. En *Changing Practices, Changing Education* (pp. 179–204). Springer Verlag.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design* (2a ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- Lara Guzmán, G. A. (2013). La experiencia de CIFIWUAN, entre la innovación pedagógica y la lucha política. En *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (1a ed., pp. 85–99). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*.
- Ley 1381 de 2010. (2010). *Ley de lenguas nativas: Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Colombia.
- Llanos Erazo, D., & Sánchez, M. V. (2016). Ser joven en el mundo indígena... un sujeto en movimiento. Un estudio de caso en Ecuador. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo, & M. C. Ospina (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 315–344). Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica*. Bogotá: Circulo de lectura alternativa.
- Massot Lafon, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. España: Itxaropena S.A.
- Mavers, D. (2004). *Multimodal design: the semiotic resources of children's graphic representation*. University of London.
- Maxwell, J. A. (1996). Purposes: Why are you doing this study? En *Qualitative research design. An interactive approach* (pp. 14–24). California: Sage Publications.
- Mazorco, G. (2012). Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado B & J. C. Mariscal C (Eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 73–80). Cochabamba, Bolivia: Plural editores.
- Mercado Epieyu, R. (2010). La señora de al frente. En *Seminario Escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior* (pp. 10–22). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Merino, M. E., Quilaqueo, D., & Saiz, J. L. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista signos*, 41(67), 279–297.
- Mignolo, W. (2001). Introducción. En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 9–54). Buenos Aires: Signo-Duke University.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Molina Echeverri, H. (2017). Nuevos escenarios de vida indígena urbana: el caso de Bogotá. *Étnicas y políticas*, 100–115.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea*

- digital*, 2(otoño), 1–25.
- Mora Monroy, G. E. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad, desde una perspectiva intercultural. *Forma y Función*, 29(1), 61–80.
- Mulino, A. (2012). Algunas reflexiones sobre el conocimiento científico y la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado B & J. C. Mariscal C (Eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 81–96). Cochabamba, Bolivia: Plural editores.
- Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de <https://undocs.org/es/A/RES/61/295>
- ONIC. (s/f). Pueblos indígenas de Colombia. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, de Pueblos website: <https://www.onic.org.co/pueblos/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11–48.
- Panqueba Cifuentes, J. F. (2015). Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro. Conjugación de patrimonios corporales ancestrales en el Colegio San Bernardino de Bosa: territorio Muisca de Bogotá. En IDEP (Ed.), *Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital : experiencias 2014* (pp. 13–28). Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI.
- Pardo Abril, N. G. (2012). *Discurso en la web: pobreza en YouTube* (1a ed.). Bogotá: Grafiweb - Impresores publicistas.

- Pardo Abril, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (2a ed.). Bogotá, Colombia: OPR-DIGITAL.
- Pardo Abril, N. G., & Forero, N. C. (2016). De los estudios críticos del discurso a los estudios críticos de los discursos multimodales. En *Introducción a los estudios del discurso multimodal* (1a ed., p. 207). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Peralta Guacheta, B. M., Huérfano Méndez, J. A., & Panqueba Cifuentes, J. F. (2012). Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, entre sus memorias cotidianas. En IDEP (Ed.), *Memoria, Conflicto y Escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (1a ed.). Colombia: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI.
- Plan nacional de desarrollo distrital. (2009). *Bogotá positiva* (p. 72). p. 72. Bogotá, Colombia.
- Prado, A. A. (2004). América Latina: educación y colonialidad. Recuperado el 8 de junio de 2017, de Estudios Sociológicos website:
<http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/pdf/40420814.pdf?refreqid=excelsior:f9c5f20152ead5115e4d66daf6a164e9>
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 227–277). Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ramírez, J. D. (2014). La identidad en tiempos de cambio: una aproximación sociocultural. En *La identidad en Psicología de la educación* (1a ed., pp. 27–44). Bogotá: Ediciones de la U.
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de CPU-e Revista de Investigación Educativa website:
<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf>
- Repetto, E. (2001). La orientación inter-cultural: problemas y perspectivas. Recuperado el

- 13 de noviembre de 2019, de Ágora Digital website:
<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/repetto.PDF>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). La colonialidad del ser y la interculturalidad. En *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (1a ed., pp. 131–155). Popayán, Colombia: Samava impresores.
- Riffo Pavón, I. (2016). Una reflexión para la comprensión de imaginarios sociales. *Comuni@cción*, 6(1), 63–76.
- Rizo García, M. (2014). Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión. En C. Pech Salvador & M. Rizo Gracia (Eds.), *Interculturalidad: miradas críticas* (1a ed., pp. 11–32). Barcelona: Institut de la Comunicació - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Ledesma, X. (2008). La irrupción del otro y la diversidad cultural. En X. Rodríguez Ledesma (Ed.), *Una historia desde y para la interculturalidad* (pp. 21–30). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. *Educación y diversidad*, (Sin publicar), 1–21.
- Sacavino, S., & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalismo y educación: contribuciones desde América Latina* (1a ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Sadín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Universidad de Barcelona.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de Revista de Educación website:
<http://es.scribd.com/doc/214319309/Intercultural>

- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157–181.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2016). Sabedores acompañan procesos educativos de niñas y niños indígenas en Bogotá. Recuperado el 8 de junio de 2017, de <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/sabedores-acompanan-procesos-educativos-de-ninas-y-ninos-indigenas-en-bogota>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Educación intercultural y pedagogía de la memoria histórica. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/educacion-intercultural
- Secretaría de Educación Distrital. (2015). Educación Bogotá - Pueblos indígenas: los rostros de la interculturalidad en la escuela pública. Recuperado el 8 de junio de 2017, de <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/pueblos-indigenas-los-rostros-de-la-interculturalidad-en-la-escuela-publica>
- Secretaría de Educación Distrital SED. (2014). *Orientaciones para la implementación de los enfoques diferenciales y la interculturalidad en los procesos para la ciudadanía y la convivencia en las escuelas* (área diversidad y género, Ed.). Bogotá, Colombia.
- Secretaría de integración social. (2015). *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural*.
- Seoane, J. (2016). Contribución a una teoría crítica dialógica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 13(3), 13–31.
- Sichra, I. (2016). Yapa de la editora. Ni una lengua menos, ni un monolingüe más: Un hogar bilingüe con lenguas no-indígenas. En I. Sichra (Ed.), *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (pp. 361–370). Bolivia: Plural editores.
- Sinigüí Ramírez, S. Y. (2007). ¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios

- indígenas y afrocolombianos. Memoria personal. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(49), 199–214.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Línea: Las perspectivas, lo sujetos y los contextos en Investigación Educativa. Panel Sujetos y contextos de la Investigación Educativa. *Memorias I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales. VI Jornadas Institucionales.*, Mendoza, 1–13.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1–17.
- Suárez Gómez, Á. (2005). Identidades colectivas y discursos sobre el sujeto indígena. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 41(mayo-junio), 1–25.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (Sexta). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Tourain, A. (1995). ¿Qué es la sociedad multicultural? *Claves de la Razón Práctica*, 56, 14–25.
- Uino Cuetia, F. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Nacional, inserción y deserción ¿...y si el problema fuera la escritura? En *Seminario Escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior* (pp. 2–9). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Uscamayta, E. (2016). El amor, factor cultural y lingüístico. En I. Sichra (Ed.), *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (pp. 191–205). Bolivia: Plural editores.
- Velasco Cerinza, F. A. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe : Estudio crítico de caso del programa Volver a la escuela en un colegio público de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vila Merino, E. (2011). Pedagogía de las ausencias: la defensa de las políticas educativas públicas en tiempos globales. *Innovación Educativa*, 11(54), 5–13.

- Walsh, C. (2005). Introducción: (Re)Pensamiento crítico y (de) colonialidad. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 1–16). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I* (pp. 23–68). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C., Perea, F., & Rocha, M. (2019). Panel: Sentisaberes de las voces del territorio y las academias críticas. *Coloquio de academias críticas y saberes de frontera*. Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- Yagüe, B. (2014). Hacer “comestible” la ciudad. Las redes como estrategias alimentarias de los indígenas urbanos de Leticia, Amazonia colombiana. *rca*, 50(2), 141–166.
- Zúñiga Chaves, J. F. (2003). Ivan Illich: Hacia una desescolarización. *Educare*, IV, 47–60.